



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES EXPERIENTES
FORMADORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO**

BRENDA MARTINS XAVIER

**RIO DE JANEIRO
2020**

BRENDA MARTINS XAVIER

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES EXPERIENTES
FORMADORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

RIO DE JANEIRO

2020

BRENDA MARTINS XAVIER

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES EXPERIENTES
FORMADORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a Dr^a Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento (UFRJ)

Prof^a Dr^a Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

Prof^a Dr^a Vânia Finholdt Ângelo Leite (UERJ)

À minha mãe e meu pai por todo os esforços que fizeram e fazem para que eu continue a estudar: vocês são a minha motivação para tudo. À Dona Lúcia, seu Ewerton e Elza por terem me dado um lar no Rio de Janeiro e incentivo a todas as empreitadas acadêmicas. E a João por me acompanhar e motivar em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer às minhas três avós. Obrigada vó Maria por valorizar tanto os estudos que moveu toda a família do meu pai e por fazer a docência possível para minha mãe. Obrigada vó Elza e minha prima Mirela por me aceitarem em suas casas, o que motivou toda a minha jornada acadêmica aqui no Rio de Janeiro.

Obrigada vó Eny por, mesmo tendo só até a 4ª série, ter me ensinado o poder que as mulheres tem de mudar o mundo; obrigada por incentivar minha mãe e a mim. Sei que você não vai entender minhas palavras nesse trabalho, mas eu sei que sou grata a você.

Obrigada mãe e pai por todas as noites mal dormidas, todos os esforços, toda a vez que deixaram de fazer um milhão de coisas para que pudessem pagar um material, meu curso de inglês, entre outros pedidos meus. Nada me faltou. Obrigada pai por sacrificar me ver crescendo para que eu pudesse aprender o que eu quisesse. Sei que não foi fácil viajar e ficar longe de nós. Obrigada mãe por me inserir no ambiente escolar e me fazer amá-lo bastante. Você é a professora experiente que me inspira. Obrigada por me motivar a fazer tantas coisas, entre elas o mestrado.

Obrigada aos meus irmãos por me levarem a escola e verem se fiz o dever de casa quando meus pais não puderam. Obrigada Julinho por me permitir ser madrinha da Manuella, o que me dá motivação para ser uma mulher em que ela possa se inspirar. Obrigada Ewerton e Lúcia por me amarem como filha e gastarem tempo e dinheiro me alimentando, cuidando, me acolhendo, comprando remédio, etc. Os amo como meus pais.

Obrigada Graça por me orientar e me aceitar no grupo de pesquisa. Eu te conheci no último semestre da faculdade e era incapaz de prever que você mudaria tanto a minha vida. Obrigada por me orientar com paciência e dedicação, por dedicar muito do seu tempo nessa dissertação. Você é uma orientadora e professora que me inspira muito! Me faltam palavras pra agradecer.

Obrigada às professoras da banca examinadora por terem tempo de ler e acompanhar meu trabalho. Entre múltiplas demandas vocês atenderam o meu pedido e confio no seu julgamento sobre meu trabalho. Agradeço também à Profª Drª Rosana Heringer por ter disponibilidade e atenção na hora de avaliar meu exame de projeto.

Obrigada a todos os integrantes do GEPROD pelos conselhos, correções e dicas sobre como fazer, para onde ir e pela companhia na pesquisa. Agradeço também às minhas amigas Fernanda Campos e Marianna Medawar por me provarem que é possível manter uma amizade longa e que nada é tão difícil que um ombro amigo não possa ajudar. Obrigada a todos meus amigos e colegas que acompanharam nessa jornada.

Obrigada UFRJ por todo o ensino, pesquisa e extensão gratuitos e de qualidade que me foram fornecidos. Sempre defenderei o ensino público gratuito e de qualidade, pois esse foi um amparo que nunca me faltou e fez uma diferença enorme na minha vida.

Obrigada a todos meus professores e a todos os familiares que de alguma forma me incentivaram aos estudos e ao ambiente escolar. Obrigada aos sujeitos de pesquisa que compartilharam suas vivências comigo e tornaram esse trabalho possível.

Por último, mas não menos importante: obrigada João por me acompanhar nesses sete anos de amor, amizade e jornada acadêmica. Quando eu chorei pelas dificuldades, quando não sabia mais o que fazer, quando pensei em desistir, você estava lá. Obrigada por não deixar a minha ansiedade ser um monstro maior do que é e por trabalhar meus medos comigo. Obrigada por me acompanhar em Letras e em Educação; por ser meu amigo mais livre de julgamentos; por me ajudar a me descobrir e me permitir te ver se descobrindo. Obrigada por nunca me deixar faltar carinho, amizade ou amor. Essa dissertação é fruto de muito trabalho, mas só possível porque você esteve lá em todos os momentos. Eu te amo.

Sou porque somos.

RESUMO

XAVIER, B. M. A identidade profissional de professores experientes formadores da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Essa dissertação pretende analisar as características identitárias de professores experientes da rede, chamados a serem formadores de seus pares que ingressavam em 2018 na rede municipal do Rio de Janeiro. Assumo identidade como um elemento triforme: Trata-se de um ente construído a partir de constantes vivências sociais (DUBAR, 1997), tendo como base a relação dialógica (HALL, 1991) e opositiva com o Outro (FICHTE, 2000). Já tendo em vista elucidar a definição de experiência, utilizo como ponto de partida o ciclo profissional de Huberman (2000) que define o “período da serenidade” como o momento em que o professor se sente seguro em relação às suas práticas e não teme julgamentos. Adoto as elaborações de Schön (2000) e Dewey (1978) para definir esse estágio da vida profissional como algo que não é somente definido pelo tempo cronológico em serviço, mas sim pela presença de uma prática reflexiva sobre o ato docente. Utilizo os conceitos de Saberes Docentes presentes na obra de Tardif (2002), apropriando majoritariamente a ideia de Saberes Experienciais. É este saber que denota o arcabouço de práticas e a ciência educativa angariados pelo professor ao longo de sua vida em exercício docente. Partindo da metodologia de entrevistas semiestruturadas, essa pesquisa teve por objetivo identificar e analisar quais fatores foram mais influentes para a formação de uma identidade profissional docente. Os objetivos específicos visam averiguar se há um sentimento de pertencimento à rede, se há um fator comum nas narrativas docentes e analisar a importância do apoio dos pares na formação dessa identidade. Os resultados evidenciaram que o seio familiar e as figuras de admiração influenciam na escolha pela profissão, que o apoio dos pares é muito importante no que tange a troca de práticas e que os resultados dos alunos modificam diretamente a percepção do docente sobre si mesmo.

Palavras-chave: identidade docente; identidade profissional; professores experientes; professores formadores.

ABSTRACT

XAVIER, B. M. The professional identity of experienced teachers trainers in municipal educational system of Rio de Janeiro. Dissertation (Master of Education) –Education College, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This dissertation aims to make an analytical approach about the identity points of experienced teachers who were responsible for teachers training in the municipal educational system in Rio de Janeiro. By “Identity” it is assumed a triform element: Developed by constant and plural socializations (DUBAR, 1997), it is erected upon relations of dialogical (HALL, 1991) and oppositional nature with the Other (FICHTE, 2000). Regarding the definition of “experience” this work utilizes Huberman’s (2000) teacher’s life cycle in which the “serenity stage” is the moment in which the teacher has confidence in his practice and do not fear judgmental responses. It is also present the thoughts of Schön (2000) and Dewey (1978) in order to define this stage as something which cannot be defined solely by the amount of work time but, instead, by the act of reflexive praxis regarding the act of teaching. Related to that is Tardif’s (2002) Teaching Knowledges concept. Playing a major role in this research, the Experience Knowledge denotes the practical and general teaching knowledge acquired by the professional during his career. The methodology in this study was semi-structured interviews with the main objective being the investigation of which factors impact most in a teacher’s professional identity. The specifics objectives of this research were to uncover if there is a sense of belonging to the municipal educational system; if there were common factors in the interviewed teacher’s narratives and to analyze if the peers support played a role in the teachers’ professional identities. The outcome was that family members and people admired by the teachers hold some influence over their professional choice. Also, it was noticed that the peers support played a big role in the teaching techniques exchange and that students results played a major role in the self-perception of those teachers.

Keywords: teachers identity; professional identity; experienced teachers; teachers trainers.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	12
1.1.	Justificativa.....	12
2.	ABORDAGEM TEÓRICA.....	21
2.1.	Identidade e Identidade Profissional	21
2.2.	O professor experiente.....	25
3.	METODOLOGIA.....	28
3.1.	Escolha dos sujeitos da pesquisa e primeiros contatos com o campo	30
4.	OS RESULTADOS DA PESQUISA	34
4.1.	Perfil dos Sujeitos	34
4.2.	As Trajetórias.....	38
4.2.1.	Experiência enquanto aluno	38
4.2.2.	Primeira experiência profissional, trocas entre pares e perspectivas sobre gestão educacional	48
4.2.3.	Relação com os alunos.....	57
4.2.4.	Saberes docentes e práticas pedagógicas	65
4.2.5.	Concepções acerca da profissão e do papel de formador	70
4.2.5.1.	Concepções sobre o papel de formador	75
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
	APÊNDICES.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Trabalhos selecionados com o descritor Identidade Docente e/ou Identidade Profissional no Scielo.....	16
Tabela 2 - Trabalhos selecionados com o descritor Identidade Docente e/ou Identidade Profissional na BDTD.....	17
Tabela 3 - Trabalhos selecionados com o descritor Identidade Docente e/ou Identidade Profissional na Base CAPES.....	18
Tabela 4 – Quadro de Sujeitos da Pesquisa.....	34

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Gráfico nível de formação dos professores.....	36
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CRE – Corregedoria Regional de Educação

EPF – Escola Paulo Freire

GEPROD – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Profissão Docente

HC – Horas Complementares

INEP – Instituto Nacional de e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PPGE – Programa de pós-graduação em Educação

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SME – Secretaria Municipal de Educação

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa aborda como a identidade docente de professores experientes foi se constituindo ao longo da carreira e quais experiências se mostraram mais relevantes na constituição de tal identidade.

Estudar identidade exige uma compreensão da trajetória dos professores, levando em consideração a sua vivência na família e na escola ainda enquanto aluno. Parte-se de um ponto de vista que assume que essa identidade docente é construída a partir de uma trajetória não só profissional, mas também dos outros processos de socialização vividos.

A intenção é que esses docentes venham a compartilhar com os leitores narrativas sobre suas vivências em busca de identificar experiências significativas presentes na construção de suas identidades profissionais.

Foi a partir de minha própria experiência acadêmica e pessoal que o interesse pela formação de professores e, mais especificamente, pela maneira como se constitui a identidade profissional veio se delineando como uma questão de pesquisa: quais fatores foram mais influentes para a formação da identidade profissional dos professores experientes da rede pública municipal do Rio de Janeiro?

Outras questões vieram se somando a essa na construção desse objeto, tais como: Existe um sentimento de pertencimento dos professores a essa rede de ensino? Existe uma identidade coletiva, própria do corpo docente dessa rede? Quais fatores contribuem para isso?

1.1. Justificativa

Justifico a necessidade dessa investigação com base em Ivenicki e Canen (2016) que assinalam que um trabalho científico se justifica a partir do tripé: “importância para o contexto brasileiro (e, se possível, internacional); preenchimento de lacunas na área (...); e motivação pessoal/profissional/social.” buscando sempre fundamentar sua presença através de evidências e, quando possível, da avaliação de tais ideias junto aos critérios acadêmicos.

Justificativa pessoal

A identidade humana e como ela se constrói é um tópico de fascínio pessoal que me levou a escrever uma monografia sobre o imaginário literário e a identidade nacional Moçambicana. Formada em Letras, muitas vezes questioneei minha identidade enquanto futura professora de uma rede de ensino. Mesmo depois de formada, muitas vezes me perguntei se era mesmo professora, visto que ainda não possuo um contato profissional concreto com a sala

de aula. Me questionei e questiono se o professor nasce antes, depois ou na prática de sala de aula. É por esse motivo que me sinto atraída ao *ethos* profissional que faz com que eu me questione se há (e qual seria) um elemento socioprofissional que faça com que os docentes se sintam pertencentes a uma categoria.

Quando ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Profissão e a Formação Docente (GEPROD), ainda não ligada ao PPGE, o grupo estava na fase de escrita do relatório da última pesquisa desenvolvida entre os anos de 2014 a 2017. O foco de interesse do grupo, tanto na época quanto atualmente, são as políticas municipais de indução profissional, voltadas para professores em situação de inserção à docência.

Apesar de apresentar um interesse na profissão docente como um todo, passei a me perguntar após um contato mais próximo com a academia o porquê de não haver muitas pesquisas com professores que já são veteranos em suas redes, o que gerou uma inquietação. Logo chegamos à conclusão de que o professor iniciante não seria o sujeito ideal para apontar as influências em sua identidade profissional, haja visto a multiplicidade de demandas que caracterizam o momento da inserção profissional. Assim, o meu objeto de pesquisa que, até então, dialogava com a temática dos professores iniciantes passou a tomar como foco professores experientes, por serem esses os sujeitos que poderiam contribuir para responder à questão da pesquisa.

Tendo como referencial as fases docentes de Huberman (2000), concluímos que o professor experiente, por se encontrar seguro de seu trabalho, seria o sujeito mais apto a identificar características construtoras de sua identidade que, como já introduzido, se constrói a partir de uma trajetória de vida.

Estava então firmada a questão que busco analisar nessa pesquisa: Quais fatores marcam mais profundamente a identidade profissional de docentes experientes da rede municipal do Rio de Janeiro?

Importância do estudo

Tardif (2002) categoriza os conhecimentos particulares da docência em quatro ordens. Denomina como Saberes da Formação Profissional aqueles “transmitidos pelas instituições de formação de professores” (p.36), constituindo conhecimentos de natureza científica e passíveis de emprego na prática docente. Também presentes nessa base de conhecimentos estão os Saberes Disciplinares, constituindo o conhecimento tradicionalmente cultural segmentado em diversas áreas sobre o qual se debruçam as formações específicas (como por exemplo, as licenciaturas). Para além desses conhecimentos, também há os Saberes Curriculares, que

compreendem os discursos, conteúdos e métodos, definidos pela instituição escolar e que se apresentam como programas a serem desenvolvidos pelos professores nos âmbitos educacionais. O que essa pesquisa pretende, porém, é aprofundar no que Tardif (2002, p.38) chama de Saberes Experienciais. Segundo o autor, esses saberes

São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber ser

É a partir da prática docente que o professor vai “filtrando” os conhecimentos que recebeu em sua formação para construir o saber da experiência (NASCIMENTO, 1996).

Esse professor veterano tem em si, a peculiaridade de permanecer em uma profissão com altas taxas de desistência, principalmente nos anos iniciais da carreira (HUBERMAN, 2000), marcados pela fase de choque do real, caracterizado pelo confronto entre expectativas e realidades do trabalho (TARDIF, 2002).

Meu estudo é direcionado ao professor que decidiu permanecer na carreira docente em um panorama onde a profissão parece pouco atrativa tanto para os recém-ingressos na profissão, quanto para os atuais alunos da educação básica. Apenas 2,4% destes alunos expressam o desejo de lecionar (TOKARNIA, 2018), evidenciando um contexto em que impressiona o fato de que professores experientes ainda possuam determinação e vontade de continuar a exercer a profissão.

Supondo que esse professor permaneceu lecionando e adotou uma cultura, é evidenciada a questão: O que faz com que ele tenha permanecido, passado da fase do choque (TARDIF, 2002), chegando a serenidade (HUBERMAN, 2000) e por vezes até mesmo desafiado a fase de desinvestimento de Huberman (2000)?

Desse modo, a importância desse estudo se dá em um contexto de múltiplos desafios e demandas à profissão docente, em busca de uma consolidação e reafirmação do professor experiente como mensageiro de suas marcas identitárias. Não obstante, é importante assegurar o quanto essa pesquisa está inserida em um contexto de múltiplos ataques à escola pública e almeja ser um lugar de empoderamento do professor com mais de 20 anos de carreira, acreditando que seu lugar é pessoal e intransferível no projeto de transformação social (CANDAU, 1988).

A perspectiva dos docentes experientes detentores de boas práticas é de suma importância ao se buscar elementos-chave na constituição identitária dos profissionais da educação, uma vez que estes indivíduos vivenciaram múltiplas fases de amadurecimento profissional. O professor dedicado à prática educacional faz uso das experiências como meios para a autorreflexão:

No decorrer de sua existência profissional, elaborando os saberes da docência, o professor comprometido passa por um importante processo de reflexão sobre a própria prática (SCHÖN, 2000, p.21).

Preenchimento de uma lacuna

Essa lacuna foi observada por mim durante o meu levantamento bibliográfico. Para a fase do levantamento bibliográfico, a busca feita ocorreu em três sites principais: a base Scielo, para levantamento de artigos, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o banco de teses e dissertações da CAPES. Os descritores usados para a pesquisa foram “identidade profissional”, “identidade docente”, “professor experiente”, “professor veterano”, “professor com expertise” com o filtro na área de Educação e o período das publicações entre 2010 a 2018.

Identidade Docente/ Identidade profissional

A base Scielo retornou 77 artigos ao se pesquisar ambos os descritores “identidade profissional” e “identidade docente”. Buscando somente “identidade docente” obtive retorno de apenas 19 artigos. O descritor “identidade profissional” revelou 59 trabalhos. Verifiquei, a partir da leitura dos títulos e resumos que, dentre esses resultados, muitos trabalhos são da área de enfermagem e dos 77 encontrados apenas 19 (mais ou menos 25% dos artigos) estavam dentro da área de Educação. Haja visto que trabalho com professores de diversas disciplinas, não pude utilizar referentes que tratavam apenas de uma área do conhecimento especificamente. Por essa razão, descartei 7 resultados dentre os 19 tratando sobre educação: dois referentes à área de Ciências Biológicas, três à Educação Física, um à Educação de Jovens e Adultos e um à Matemática e por isso, não poderiam ser adicionados diretamente à pesquisa, haja visto que trabalho com professores de diversas disciplinas e abordar apenas o referente à uma disciplina iria ser prejudicial para o objeto aqui apresentado. Para além desse fator, em sua maioria os artigos possuíam apenas tópicos rápidos acerca da identidade profissional. Sobraram doze artigos que abordavam a identidade docente em seu espectro mais amplo. Nenhum desses trabalhos tinha por foco especificamente a identidade de professores experientes.

Embora todos os artigos tenham sua relevância no campo, selecionei três artigos que dialogavam com o campo teórico e a questão de pesquisa deste trabalho. Como dito, muitos dos artigos traziam o elemento da formação da identidade profissional em seu título, mas lendo sumário e conteúdo do trabalho esse tema se limitava pequenas passagens, o que parece ter sido minha maior dificuldade nesse levantamento. Segue abaixo a relação dos artigos selecionados na base Scielo.

Tabela 1 - Trabalhos selecionados com o descritor Identidade Docente e/ou Identidade Profissional no Scielo

TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	ANO
A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática	GOMES, Patrícia Maria Silva; FERREIRA, Cátia Patrícia Pereira; PEREIRA, Ana Luísa and BATISTA, Paula Maria Fazendeiro.	Faculdade do Desporto. Universidade do Porto – Portugal	2013
Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes.	SILVA, Daniele Nunes Henrique; SIRGADO, Angel Pino and TAVIRA, Larissa Vasques.	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	2012
Qualidade e trabalho docente: as experiências e oportunidades de aprendizagem dos professores.	HERDEIRO, Rosalinda and SILVA, Ana Maria.	Universidade do Minho. Braga -Portugal.	2014

Fonte: Scielo

O artigo “Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes” das autoras Silva, Sirgado e Tavira (2012) foi selecionado por fazer uma recapitulação das memórias docentes, abordagem semelhante à minha. Os memoriais escritos por professoras, da mesma rede de ensino da qual fazem parte os sujeitos dessa dissertação, contam suas escolhas e razões para a permanência. Esse estudo é de 2005 e apresenta semelhanças em relação ao meu trabalho, porém nossa ótica teórica difere significativamente.

O artigo de 2013 intitulado “A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática” das autoras Gomes, Ferreira, Pereira e Batista apresentam resultados de um levantamento que se baseou em buscas nas plataformas internacionais sobre artigos e dissertações acerca do tema, o que retornou sessenta e seis artigos ao redor do mundo sobre identidade docente, nenhum, porém, envolvendo professores experientes.

Por último, o artigo “Qualidade e trabalho docente: as experiências e oportunidades de aprendizagem dos professores”, das autoras Herdeiro e Silva (2014) trata de implementações

legislativas, condições e trabalho docente e suas implicações na identidade profissional e bem-estar docente. Tal escolha se deu por acreditar que as condições também afetem a identidade profissional dos professores brasileiros, o que acabou se comprovando verdade durante as entrevistas.

Já na BDTD o termo “identidade docente” retornou 427 trabalhos, sendo desses 49 na área de Educação (mais ou menos 9%). A maioria desses estudos aborda o tema apenas como um parêntese ou como um subtópico do tema principal. Foi necessária muita perseverança para encontrar trabalhos que realmente discutiam a formação da identidade da profissão. O maior problema que encontrei na BDTD foi o mesmo encontrado na base Scielo: muitos trabalhos citam a identidade profissional mas não possuem sequer um capítulo acerca do tema, o que reduziu muito o meu escopo de trabalhos e com o refinamento através do título, do resumo e do conteúdo analisado sobraram 3 trabalhos, listados abaixo:

Tabela 2 - Trabalhos selecionados com o descritor Identidade Docente e/ou Identidade Profissional na BDTD

TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	ANO
A relação entre a identidade pessoal e a Identidade profissional docente: Um estudo exploratório.	SILVA, Sérgio Roberto Moreira da. Orientadora: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de.	Universidade Católica de Brasília	2016
A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional	PESSOA, Tânia Cristina Silva. Orientadora: GEBRAN, Raimunda Abou.	Universidade do Oeste Paulista	2016
Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil.	TROVA, Andreza Gessi. Orientadora: BIOTO-CAVALCANTI, Patricia Aparecida	Universidade Nove de Julho	2014

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

A dissertação “A relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional docente: um estudo exploratório” de Silva (2016) investiga a dinâmica entre as identidades pessoal e profissional de professores da rede pública do Distrito Federal. A metodologia de histórias de

vida revelou o quanto da vida pessoal sofre interferência do trabalho docente, um acontecimento recorrente da profissão que possui grande chance de surgir em campo.

Já a dissertação “A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional” de Pessoa (2016) aborda a inserção como um momento marcante da identidade docente. Apesar de tratar de outra etapa da vida profissional, é interessante ressaltar que a troca entre pares com professores mais experientes é um dos pontos positivos assinalados pelos entrevistados nesse trabalho.

A dissertação “Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil” de Trova (2014) é interessante pelos mesmos fatores do trabalho acima citado: a investigação sobre a formação identitária durante a inserção na profissão docente ajuda a esclarecer a maneira como professores foram marcados pelas demandas e dificuldades nesse momento de singular importância.

Nos descritores já utilizados em outras bases, a base CAPES revelou mais de 130 trabalhos sobre identidade docente. Mais uma vez após leitura do título e dos resumos, muitas vezes relativos aos assuntos tratados dentro do trabalho, foram selecionados 2 trabalhos.

Tabela 3 - Trabalhos selecionados com o descritor Identidade Docente e/ou Identidade Profissional na Base CAPES

TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	ANO
Identidade docente nos artigos da ANPEd – 2010/2014	Kelly Alves Gonçalves	Universidade Federal de Goiás	2016
Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor	Dijnane Fernanda Vedovatto Iza Larissa Cerignoni Benites Luiz Sanches Neto Marina Cyrino Elisangela Venâncio Ananias Rebeca Possobom Arnosti Samuel de Souza Neto	Universidade Federal de São Carlos e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	2014

Fonte: Base CAPES

Um deles é uma revisão de literatura sobre a Identidade Docente em GT’s da ANPEd de 2010 até 2014 realizada por Gonçalves em 2016. A autora utiliza uma abordagem teórica semelhante à essa dissertação, que considera a identidade como a expressão do *habitus*. O que chama atenção nesse trabalho específico é a diversidade de temáticas dentro das questões identitárias. Gonçalves acha 6 trabalhos nos GT’s da ANPEd e ressalta a ausência de trabalhos

na área. Como resultado de seu levantamento, a autora conclui que a formação inicial é muito valorizada nos trabalhos sobre identidade docente e que a sociologia das profissões só foi usada em apenas um dos trabalhos. A autora também destaca a importância das relações entre docentes e discentes como um elemento fundamental da identidade profissional docente.

O artigo intitulado “Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor” de Iza, Benites, Sanches Neto, Cyrino, Ananias, Arnosti e Souza Neto de 2014 é diferente dos outros selecionados, porque relaciona a interação do contexto social com a identidade profissional, tanto em nível acadêmico (como Mestrados e Doutorados), como no contexto político-econômico.

Professor Experiente/ Professor Veterano/ Expertise docente

Na base Scielo não foram encontrados artigos com os descritores “Professor experiente”, “professor veterano”, “expertise docente” em buscas separadas. Encontrei três artigos através do descritor “experiência docente”, estes, porém, relacionavam-se à vivência na profissão e não particularmente ao tempo de serviço.

No Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, através do descritor “professor experiente” foram encontrados 8 trabalhos, mas todos apenas citavam a relação entre professor experiente e professor iniciante. O descritor “professor veterano” não retornou nenhum trabalho. O descritor “expertise docente” retornou seis trabalhos, mas o termo foi usado como sinônimo de saber docente e não como experiência.

Já na base de dados da CAPES, o retorno com os mesmos descritores foi de 29 artigos para “professor veterano” e 229 para “professor experiente”. Somente um dos artigos possuía o descritor no título: “Envolver os alunos na realização de trabalho experimental de forma produtiva: o caso de um professor experiente em busca de boas práticas” de Cunha, Lopes, Cravino e Santos de 2012. Esse trabalho dialoga com a reflexão das práticas docentes e um método de um professor para engajar mais seus alunos em suas aulas.

O artigo acima citado tem como metodologia narrações multimodais e investiga um único professor, o entrevistando em 2006 e voltando a entrevistar em 2008. Além do professor, os pesquisadores também perguntam acerca das práticas docentes aos alunos e o quanto eles se sentem envolvidos emocionalmente e disciplinarmente com o professor e com o conteúdo de Ciências Físicas. O objetivo final desse trabalho é identificar a busca do professor por boas práticas que envolvam os alunos e medir esse engajamento. A conclusão deste artigo é que o

interesse dos alunos é maior quando o professor os dá autoridade e a tarefa é desafiadora. Os dois requisitos principais para uma tarefa envolvente são clareza e autonomia.

Considerando os resultados obtidos através dessa extensa pesquisa nas bases de publicações acadêmicas, foi possível notar uma significativa lacuna no que diz respeito a pesquisas sobre professores experientes e suas identidades.

Dessa forma, foi a partir de minha trajetória pessoal e formativa, da escassez de trabalhos sobre professores experientes e a constituição de suas identidades e da importância de desenvolver estudos sobre os professores que, a despeito da desvalorização do magistério e das difíceis condições de trabalho no nosso país, permanecem na profissão, que minha questão se delineou.

Assim, o principal objetivo desse estudo é identificar e analisar quais fatores possuíram mais impacto para a formação da identidade profissional dos professores experientes da rede pública municipal do Rio de Janeiro, na perspectiva desses sujeitos.

Para a orientação do estudo, esse objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

- Compreender como os professores narram suas trajetórias profissionais, buscando identificar se há uma identidade coletiva aos docentes que atuam na rede municipal;
- Averiguar se há um sentimento de pertencimento dos docentes à rede municipal de ensino e, caso haja, analisar os possíveis fatores que levam à sua existência;
- Analisar a importância do contato com os pares e seus efeitos na formação da identidade docente.

2. ABORDAGEM TEÓRICA

Neste capítulo, irei trazer alguns pontos de partida no que se refere aos dois eixos do meu trabalho: as questões da identidade profissional e da experiência profissional.

2.1. Identidade e Identidade Profissional

Abordo aqui os conceitos de identidade, de socialização, como processo formador de identidade, e ainda os de identidade profissional e docente, na perspectiva com a qual estou trabalhando.

Compreendo o termo identidade, a partir de três contribuições teóricas. A primeira, é a definição de Dubar (1997, p.13), que, tratando de como ela se constitui, assinala: “A identidade é um produto de sucessivas socializações”. A segunda é a de Stuart Hall (1991, p.16), que compreende a identidade como um processo e afirma: “A identidade não é um ponto fixo, mas sim um ponto ambivalente. A identidade também é a relação do Outro com o sujeito”. Próximo dessa perspectiva de identidade relacional proposta por Hall, Fichte (2000) afirma que o indivíduo existe como parte integrante do *corpus* (ou seja, divide sua constituição com aquilo que forma os outros também), e que só se afirma autoconsciente pelas diferenças que encontra perante seus semelhantes.

Partindo dessas três contribuições, pode-se perceber que essa identidade, ou melhor, essas identidades são construídas pela relação dialógica com o Outro Social, constituído pelo ambiente cultural e socioeconômico e apropriado pelo sujeito. Os processos de socialização vividos são, portanto, nessa perspectiva, a chave para construir o eu.

É primordial entender a socialização como o processo de interação humana que denota o convívio para além das individualidades dos sujeitos envolvidos. Berger e Luckmann (1966) categorizaram de forma dupla o modo com que este processo se evidencia e marca a trajetória do indivíduo. Para esses autores, existem duas fases desse processo: a socialização primária e a secundária.

Para esses autores, a primeira ocorre no seio familiar, durante a fase que antecede a escola da infância. A criança vivencia a primeira experiência social com seus pais e familiares e adquire o aprendizado do funcionamento daquela comunidade, juntando aos poucos o conhecimento das regras de convivência, dos horários, das delimitações espaciais etc. Além disso, a criança também desenvolve expressões comportamentais com base na observação daqueles ao seu redor e na experimentação, aprendendo, por exemplo, a funcionalidade de sorrisos, choro, “por favor”, “obrigado(a)”, etc.

A socialização secundária não é limitada apenas a um período ou ocorrência, sendo caracterizada por quaisquer experiências relacionais fora do meio familiar em que o indivíduo toma parte. Para a criança é comum que ocorra essa segunda fase social ao ingressar na escola, onde interage com uma multiplicidade de sujeitos desconhecidos e aprende a lidar com regras concernentes àqueles espaços e tempos, que podem lhe ser estranhas. Por não ser limitada a uma fase da vida, a socialização secundária se dá em qualquer momento social que não seja no âmbito domiciliar.

No âmbito profissional, o trabalhador novamente não está alheio à dinâmica em sociedade baseada em normas e condutas próprias já conhecida desde a infância. Ao contrário, continua a aprofundar essa relação com a estrutura do tecido social, uma vez que o ingresso profissional ocorre por meio do acordo espontâneo deste indivíduo com uma nova série de regras de comportamento que lhe é apresentada. O exercício da profissão é expressão de um contrato firmado entre o trabalhador e o seu ambiente de trabalho (englobando seus superiores e companheiros de serviço), quando este indivíduo opta pela aceitação deste acordo, adequando-se ao novo panorama e suas normas.

A socialização secundária na perspectiva de Berger e Luckmann (1966) abarca esse momento de entrada no mercado de trabalho: Assim como a criança adapta-se ao ambiente escolar, o trabalhador se insere e se adequa ao mercado de trabalho. É importante ressaltar que, para os autores, a socialização secundária não se trata da socialização primária repetida. A definição dada por eles para tais momentos de inserção é “interiorização de submundos institucionais especializados” e “aquisição de saberes específicos e de papéis direta ou indiretamente enraizados na divisão do trabalho” (BERGER & LUCKMANN, 1966, p.189).

Tal perspectiva nos remete ao conceito de *habitus*, formulado por Pierre Bourdieu, sociólogo francês que estudou as estruturas dos costumes culturais e sociais de diferentes classes socioeconômicas. Bourdieu (1983, p.65) o define como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]

Na perspectiva de Bourdieu, o sujeito ao nascer se insere em uma família que promove uma gama de perspectivas e condutas. A internalização desse esquema social configura o *habitus* familiar, a partir do qual suas preferências e percepções de realidade irão se delineando.

Posteriormente, este indivíduo terá o seu *habitus* primário confrontado por novas experiências sociais, como a escolarização e a atividade profissional. Essa dinâmica de

sucessivas socializações é, para Bourdieu, um fator importante na constituição do *habitus* de cada indivíduo.

O *habitus* se forma também de múltiplos processos de socialização como o que é vivido em família (socialização primária), na escolarização (primeira socialização secundária), na participação em diferentes grupos e instâncias, tais como igrejas, partidos políticos, centros culturais, grupos de atividades físicas e outros (múltiplas socializações secundárias) e na vida profissional, o que gera outras inúmeras socializações.

O *habitus* está em constante processo de reestruturação e internalização do exterior e está profundamente relacionado à forma como o indivíduo se vê e vê o que está ao seu redor, o que caracteriza a identidade humana. Em um contexto que constantemente traz novas experiências como o professor se vê e se sente em seu âmbito profissional?

O professor, ao ingressar no magistério, está pronto para adotar uma série de comportamentos e condutas profissionais que serão adquiridas na observação e relação com outros professores e alunos. Lüdke e Boing (2012) afirmam que esse momento é um momento para rever toda a vivência como aluno com vistas à formulação de uma prática. Também é normal, nesse momento, que o professor recorra a práticas que, enquanto aluno, o docente gostava. Por esse período de inserção profissional ser um momento de empolgação e curiosidade (HUBERMAN, 2000), também se torna um momento para construção de relações profissionais frutíferas. Nessa perspectiva, torna-se de extrema importância que essa fase inicial da carreira seja cuidada de forma especial pelos sistemas de ensino e pelas escolas. Como assinalado por Nóvoa (2006, p. 14):

... se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos justamente acentuar nesses primeiros anos de profissão dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores.

Uma vez que o ambiente da docência se baseia em trocas relacionais do professor com os alunos, com seus pares, com a gestão escolar, com a Secretaria de Educação, com os pais de alunos, etc., pode-se afirmar que a prática do educador é constituída também nessas múltiplas interações. A prática solitária, frequentemente denunciada pela literatura, nas dinâmicas docentes precisa ser ressignificada. A troca com diversos perfis, repletos de particularidades comportamentais, históricas e sociais deveria levar o professor à uma prática reflexiva (SCHÖN, 2000) que originaria maneiras distintas ao longo de sua carreira, estando em constante busca por sua autodeterminação.

Sabendo das peculiaridades do trabalho docente, Tardif e Lessard (2005, p.55) definem a escola como um organismo vivo e mutante:

[...] um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações.

O trabalho de quem leciona ultrapassa a esfera estritamente profissional impessoal de outros ofícios por ser fundamentalmente construído junto a essa troca de humanidades. O exercício docente é construído na relação com o outro – alunos, professores e demais agentes das comunidades escolares. Nas palavras de Tardif e Lessard (2005, p. 23),

[...] a escolarização repousa basicamente sobre as interações cotidianas entre professores e alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos.

Paro (2011, p.19) define a escola como “um modo de existir ou de operar, envolvido por valores, costumes, rotinas, que lhe emprestam certa ‘regularidade’”. Assumindo a importância do ofício educador na constituição do âmbito social, fica logo claro que uma qualquer elemento que afete a construção profissional não representa somente uma questão para o sujeito sob o qual recai a insegurança acerca de seu caráter profissional; mas passa também a promover a instabilidade geral quanto a maneira com que a sociedade se organiza.

A função docente foi e continua sendo caracterizada de modos consideravelmente distintos ao longo do tempo e por diferentes perspectivas individuais ou esferas sociais:

Por identidade profissional docente entendem-se posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas ou burocráticas. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48)

O desafio de estabelecer parâmetros identitários gerais que atravessem todo o corpo docente assenta-se no fato de que a própria prática docente é plural e requer uma constante reflexão acerca de suas funções, do papel social do professor e suas atribuições. O docente está a todo o tempo sendo confrontado por diferentes possibilidades de atuação e modos diferentes de conduzir suas práticas. Tardif (2018, p. 403) define que ensinar

é estar condenado a um regime de reflexividade sobre sua própria atividade profissional e identidade. Uma das consequências dessa reflexividade é a impossibilidade, para os atores sociais, de totalizar todas as condutas sociais e de subordiná-las a uma identidade única, um papel unitário, um status definitivo. Os atores sociais realmente se encontram, embora em graus diferentes, em tensão entre suas distintas escolhas, seus diversos comportamentos possíveis, o que obriga a construir de forma permanente uma representação de si mesmos.

Sendo assim, esta dissertação traz algumas questões: Há alguma variável que indique o que gera a identificação do professor? Que fatores marcaram significativamente a forma como esses professores se veem e veem o seu trabalho? Como essas variáveis alteram a dinâmica em sala de aula e quais são as implicações dessa autoimagem na vida profissional docente?

2.2. O professor experiente

Huberman (2000, p.43) define como professor experiente aquele que está na fase da serenidade, na qual os professores sentem-se capazes de prever o que irá acontecer e possuem soluções para a maioria dos problemas em sala de aula, aceitando suas práticas sem medo de julgamentos alheios. Esse é o momento em que o professor enquanto profissional, tem a sua identidade mais definida, não possuindo vergonha ou preocupação ao declarar o que acha correto ou não em relação a sua prática. Não somente o momento das certezas, esse é também o momento que o docente possui mais recursos retirados de seus Saberes Experienciais (TARDIF, 2002), arcabouço docente que Marcelo Garcia (1999, p. 144) buscou definir como um

conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência.

Para Dewey (1978), a reflexão sobre as práticas e suas alterações ou apropriações constituem a real experiência. Tal ideário remete ao conceito de saber experiencial de Tardif (2002), no qual a construção dos recursos da docência se dá através da prática, que geralmente aumenta com os anos. Essa “cultura docente em ação” (TARDIF, 2002) se refere ao conjunto de conhecimentos adquiridos pela vivência profissional e que escapam ao âmbito sistematizado das instituições de formação. O principal diferencial dessa espécie de saber reside no fato deste ser fruto da interação direta com o objeto de trabalho, algo particular às profissões exercidas em contato direto com seres humanos e que aplica constante modificações à práxis:

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos (...) aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. (TARDIF, 2002, p.49)

Esses saberes que “brotam da experiência e são por ela validados” podem ser notados em técnicas popularizadas como truques ou mesmo como um traço da “personalidade profissional” (TARDIF, 2002). A interação social e a reflexão contribuem para esse leque de

saberes da experiência do professor, um *savoir-faire* que constitui o *habitus* profissional e passa a ser integrado a cultura e identidade docente:

Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF 2002, p. 49)

As trocas relacionais com o corpo escolar possuem regras, hierarquias, obrigações e prescrições (TARDIF, 2002), as quais o professor precisa administrar ao mesmo tempo em que exerce a sua função docente no tocante ao conteúdo disciplinar que leciona. Essas tantas interações e variáveis contribuem o professor a construir o seu próprio saber docente e o desenvolver ao longo de sua carreira.

Essa pesquisa pretende ser como um ponto de reafirmação desse saber docente, almejando reconhecê-lo como uma aquisição de saber legítima. O trabalho do professor experiente está, muitas vezes, distante da produção de conhecimento no campo da Educação, como visto na revisão de literatura. Candau (2009, p. 83) alerta para essa distância quando ressalta

É importante que sejam estimuladas as iniciativas dos pesquisadores da área de educação no sentido da aproximação, do reconhecimento, da valorização e da incorporação dos saberes docentes, principalmente dos saberes da experiência. Ainda são pouco numerosos os trabalhos nesta linha. Em geral, nós, professores universitários, temos bastante resistência em reconhecer e valorizar o saber do professor e fazer esse saber interagir com o saber acadêmico.

Ainda hoje, vinte anos após esse alerta, encontram-se poucas publicações que enfatizam os saberes da experiência.

Ainda no eixo do saber docente, Tardif (2002) propõe que os saberes da experiência possuem o potencial para serem difundidos em meio à cultura docente, uma vez que, tanto na formação institucionalizada, quanto nas trocas informais, os professores compartilham suas vivências e perspectivas acerca do trabalho que realizam. Tardif e Lessard (2005) caracterizam a escola como um órgão vivo de múltiplas socializações e o professor experiente não só já passou por muitas, como também é influência em tantas outras na comunidade escolar. Essas trocas promovem um desenvolvimento pessoal e interpessoal: “Quanto mais as pertencas sucessivas ou simultâneas forem múltiplas ou heterogêneas, mais se abre o campo do possível e menos se exerce a casualidade de um provável determinado” (DUBAR, 1997, p.77).

Voltar a sua própria história podendo fazer referências a si e a terceiros, aos espaços e acontecimentos ajudará a identificar o que fez a diferença na vida daquele profissional. Se mesmo após dificuldades, exigências externas, mudanças de escola e renovações no corpo docente um professor se sente pertencente à escola, ao ponto de ser formador de outros

professores, faz-se imprescindível procurarmos o porquê. Não obstante, será dado o protagonismo àqueles que, mesmo nos tempos mais sombrios, irradiam como um sol insistente de um dia nublado.

3. METODOLOGIA

Esta dissertação estrutura-se a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos adotando uma perspectiva de trajetória de vida e abordando temas intrínsecos ao exercício docente sempre relacionados às vivências que fruíram do contato com a educação, seja enquanto aluno ou como professor.

Do ponto de vista dos recursos para a coleta das informações, privilegiei a entrevista. Porque utilizar entrevistas? Entrevistas são um artifício de coleta de dados amplamente utilizado nos mais plurais campos científicos. Variando em forma e intencionalidade, é um recurso muito utilizado desde o princípio do registro histórico da humanidade, compondo as obras de antigos historiadores como Heródoto e antigos papiros egípcios. Obtendo destaque dentro da grande área das Ciências Humanas, as entrevistas são também empregadas desde as primeiras indagações sobre o funcionamento das relações humanas.

Para o alcance dos objetivos aqui propostos, trabalhar com as narrativas dos professores experientes pareceu o caminho mais adequado. A humanidade registra em desenhos, escritos, poemas e canções suas experiências com a finalidade de transmitir suas histórias, culturas, conhecimentos, saberes. Desde tempos homéricos, as narrativas tomam um espaço predominante na descrição das interações humanas, se caracterizando como a maneira mais natural e espontânea de perpetuação folclórica, mitológica e histórica.

Opto pela entrevista semiestruturada constituída com perguntas amplas e planejadas a fim de ajudarem o entrevistado a responder de modo mais aberto, induzindo-o a contar sua história e reviver aquele momento que é parte de um espaço, tempo e cultura.

Apesar de parecer de imediato uma escolha óbvia, uma vez que aqui se apresenta uma produção que se sustenta em experiências narradas, a opção pelas entrevistas é o resultado de uma cuidadosa seleção que leva em conta a essência do que se deseja conhecer e a estrutura com que tal objetivo pode ser efetivamente alcançado.

Pela entrevista se tratar de um recurso que se desdobra com base em experiências múltiplas e pontos de vista particulares acerca de diversos elementos caros ao campo educacional, tais como condições objetivas de trabalho, relações interpessoais e impactos emocionais, optei por trabalhar com um reduzido número de sujeitos, ~~foi~~ suficiente para o levantamento das ricas informações intencionadas.

A entrevista semiestruturada, mesclada com narrativa foi escolhida como metodologia, tomando por base o trabalho de Vogt, Gardner e Haeffele (2012). Nessa obra, os autores discutem sobre como a entrevista pode induzir o pesquisador a gerar narrativas. É

imprescindível trabalhar com narrativas, uma vez que as vivências dos participantes da pesquisa – professores experientes – são muito importantes para a compreensão do que marcou profissionalmente a trajetória desses sujeitos. Sobre essa coleta de dados diferenciada os autores assinalam que existem algumas opções:

(...) quando se realiza uma entrevista: procurar informações externas para aprender sobre um fenômeno, ou gerar narrativas as quais são o dado de interesse, ou descobrir redes de informação, narrativas e meios de entender o contexto em que operam. Esses contextos são importantes, mas seu foco pode ser aprender sobre a cultura do grupo, por exemplo. Não se trata de uma pergunta direta, mas sim de uma questão que precisa ser dada coletando informação, narrativas e significados. (VOGT, GARDNER E HAEFFELE, 2012, p.39. Tradução nossa)

Ainda em relação a esse recurso metodológico, estes e outros autores alertam que as memórias do entrevistado nem sempre refletem a realidade, haja visto que as informações são interceptadas por elementos de fundo emocional e contextual. Todavia, a pergunta de pesquisa abre espaço para que esses sentimentos venham à tona e não haverá uma busca por uma verdade fundamental das identidades docentes. Aceitarei as respostas e as verdades como as perspectivas dos entrevistados (PORTELLI apud NASCIMENTO 2006).

Ainda no que diz respeito às narrativas, a experiência contada é uma forma de transformar uma experiência em outra. Sahagoff (2015, p.2), citando Dewey, Clandinin e Connelly, assinala que a experiência pessoal é social pois tanto a pessoa como o social estão sempre presentes, nessa perspectiva, as condições pessoais entendem-se como sentimentos, esperança, desejos, reações estéticas e disposição moral do pesquisador ou do participante. Já a condição social se trata das condições existenciais, do ambiente, das forças e fatores subjacentes e das pessoas que participam e forma o contexto dos indivíduos (SAHAGOFF, 2015, p.2).

Ou seja, para o professor experiente esse será um momento de reviver seus sentimentos como docente ao longo da vida. Para a pesquisadora e para este trabalho, a narrativa será como uma força motriz que gira as questões existenciais e de grupo dos professores experientes ao longo de sua carreira. De acordo com o que é proposto pelos autores com os quais aqui diálogo, a metodologia adotada é potencialmente capaz de obter resultados cujo enfoque seja o viver social dos indivíduos e a relação interpessoal dos pares enquanto grupo de professores.

Porém, procurei ser cuidadosa em relação a algumas peculiaridades de uma entrevista. Segundo Bourdieu (1998, p.695), há sempre a existência de uma violência simbólica no ato de pesquisa haja visto que é uma interação social. Para o autor existe uma hierarquia entre o pesquisador que, em geral, ocupa um papel de maior prestígio em relação ao entrevistado:

É o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado. Essa dissimetria é redobrada por uma dissimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural (BOURDIEU, 1998).

Considero, todavia, que a diferença etária entre a pesquisadora e os professores veteranos, além da longa experiência em sala de aula, puderam suavizar e até mesmo, em alguns momentos, inverteram a ordem do prestígio dos participantes ativos da entrevista. É possível assumir que a pesquisadora se sentiu muitas vezes como aluna desses professores em um processo de enriquecimento de sua prática e identidade profissional.

Tal como Bourdieu (1998), Duarte (2002, p.150) alerta para uma série de possíveis complicações na realização de entrevistas. Em relação aos roteiros utilizados para elas, a autora afirma que

Muitos problemas podem ser identificados no roteiro das entrevistas quando elas saem do papel (ou do computador) e ganham significado na interação entrevistador/entrevistado. Por essa razão, este deve ser um instrumento flexível para orientar a condução da entrevista e precisa ser periodicamente revisto para que se possa avaliar se ainda atende os objetivos definidos para aquela investigação.

Buscando estar atenta a todos esses cuidados, as entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro com vinte perguntas principais, auxiliadas por algumas perguntas de apoio a fim de estimular a fala dos participantes acerca do que se queria conhecer. Nas entrevistas foi possível perceber que os objetivos das perguntas estavam sendo alcançados.

3.1. Escolha dos sujeitos da pesquisa e primeiros contatos com o campo

Em dezembro de 2018, tive a oportunidade de participar de um encontro com professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, que haviam atuado como formadores de professores, em um conjunto de ações formativas voltadas para professores que ingressaram nessa rede e proposto pela Escola de Formação Paulo Freire (EPF). Essa escola é uma instância da Secretaria Municipal de Educação (SME), criada em 2012, voltada para a valorização profissional dos professores e demais servidores da rede, ofertando formação continuada em diversas áreas (RJ, ESCOLA PAULO FREIRE, 2020).

Esses professores experientes foram responsáveis pelo desenvolvimento de oficinas ao longo do ano para professores que estavam em situação de inserção profissional. Todos foram indicados pela escola em que trabalhavam ou pela Secretária Municipal de Educação do Rio de

Janeiro, nos seus diferentes níveis (central ou intermediário¹). Em sua maioria, os professores experientes já lecionavam há mais de 10 anos na rede municipal e/ou em outras redes.

Os professores que entrevistei foram selecionados para a pesquisa devido a participação nessa iniciativa de formação, a convite da Escola Paulo Freire.

Na metade de 2019 enviei um questionário para todos os presentes na reunião, através de uma lista de presença que contava com o e-mail dos professores experientes responsáveis pela formação. O questionário disparado tinha a finalidade de identificar quem eram esses professores formadores, levantar suas formações e motivações para a docência e apresentá-los à minha pesquisa. O questionário foi enviado por e-mail para 26 professores e obtive 8 e-mails de resposta. Cinco eram mensagens automáticas de retorno, por erro de digitação, ou similar; os outros três e-mails eram respostas de professores. Uma das participantes respondeu ao questionário sem acusar o recebimento deste, sendo assim sua entrevista foi marcada pelo telefone. Dos três professores que retornaram o e-mail acusando recebimento, um era de um professor que havia se exonerado do cargo de docente e os outros dois foram de professores que aceitaram participar da pesquisa, tendo respondido ao questionário.

Com as respostas do questionário, obtive o contato dos professores e marquei as entrevistas. Nesse momento, uma das professoras participantes manifestou o desejo de não participar por não possuir tempo disponível.

Então recorri a coordenação da EPF em busca de contato de algum outro professor que tivesse participado da formação dos professores iniciantes e que, por algum motivo, não houvesse comparecido ao encontro. Obtive então o contato de uma das professoras experientes que ainda mantinha contato com a Escola Paulo Freire. O telefone dessa participante foi cedido gentilmente pela coordenadora da equipe de Formação inicial da EPF. Dado tais acontecimentos, o número de sujeitos do questionário e da entrevista diferem, sendo quatro participantes do questionário e três docentes entrevistados.

A professora que não cedeu a entrevista, participando apenas do questionário, leciona Educação Física há 34 anos, atuando no primeiro segmento do ensino fundamental e já ocupou algum cargo de gestão em sua escola.

¹ Os níveis de organização de políticas educacionais partem de uma hierarquia que começa no Ministério da Educação – MEC (sendo esse o mais central) até a escola (o mais local). Os níveis mais centrais focam em políticas macro da educação nacional e o mais local é a gestão em sala de aula. No caso dessa dissertação, os níveis centrais pertencem à Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, pois esse é o nível mais central de uma rede municipal. Os níveis intermediários por sua vez seriam as subsecretarias da SME e as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). O nível local fica por conta da gestão (Diretores e Coordenadores) da escola onde se leciona e a sala de aula.

Os professores entrevistados se dividem em três diferentes disciplinas: História, Português e Matemática.

A professora de História possuía o maior tempo de experiência entre os três, possuindo 25 anos de sala de aula em duas matrículas no ensino fundamental II e possuía experiência enquanto regente de turma de projeto de correção de fluxo, uma prática da prefeitura do Rio de Janeiro com objetivo de reduzir a evasão escolar e as baixas médias de alunos que não se encontram na relação idade/série proposta por diretrizes educacionais. A professora de Português também atuava em turmas de projeto e no segundo segmento do Ensino Fundamental. Possuía 12 anos de experiência e é a única entrevistada com pós-graduação *strictu sensu*, tendo cursado um Mestrado. O professor de Matemática fecha o quadro de sujeitos, com 10 anos de experiência, também no segundo segmento do ensino fundamental e atuando diretamente com a formação de professores junto à SME.

Todos os sujeitos disseram estar satisfeitos com a profissão e as entrevistas ocorreram ao longo de uma semana. Me dispus a ir ao local mais confortável para os professores e na hora que achassem melhor. O professor de Matemática me recebeu na sede da Escola Paulo Freire. Nossa entrevista durou cerca de uma hora e, apesar de, no começo, estarmos um pouco nervosos (tanto pesquisadora como o professor participante), o encontro aconteceu de forma muito fluida e natural.

A professora de História foi entrevistada em sua própria escola, na Zona Norte da cidade. É importante ressaltar a ótima receptividade que a escola me deu. Desde membros da coordenação aos demais docentes fui muito bem recebida e acolhida pela comunidade escolar, incluindo os alunos. O clima da escola parecia de grande aceitação. O ambiente da escola era bonito, mas todos frisaram como o lugar era abafado, já que no dia da entrevista estava nublado. A professora cedeu um horário de planejamento para a entrevista, de uma hora e meia e a realizamos na biblioteca da escola que era repleta de livros, de literatura infanto-juvenil à clássicos da literatura brasileira. A entrevista se deu de forma amigável e a professora aparentou estar confortável em responder às perguntas.

O último encontro se deu com a professora de Língua Portuguesa, em uma Universidade Pública, já que ela participa de grupos de pesquisa e extensão nessa instituição. Essa entrevista ocorreu em uma sala comum durante um processo de reforma do andar, o que gerou um clima inicial de desconforto, tanto para a entrevistada, quanto para a entrevistadora. Após as primeiras perguntas, o barulho da obra cessou, o que permitiu que a entrevista fluísse melhor. A professora de português foi bastante solícita e apresentou muitos dados. Como nos outros casos,

a entrevista se desenvolveu sem nenhuma indisposição interpessoal e a participante demonstrou dedicação aos responder às perguntas.

Gostaria de ressaltar a prontidão com a qual fui recebida por todos os professores que participaram dessa pesquisa, pois em poucos dias de contato consegui entrevistar todos e todos procuraram responder a totalidade das perguntas com detalhes. Tal prontidão gerou uma grande quantidade de dados que farão desta pesquisa um lugar de comunhão entre os saberes e dilemas de professores experientes.

Os professores selecionados como sujeitos dessa pesquisa demonstraram ainda ampla capacidade reflexiva sobre seu trabalho, como percebido nas entrevistas quando os sujeitos alegaram alterar a prática da docência através da reflexão sobre o próprio o processo de ensino-aprendizagem. Esse elemento do profissional da educação abrange não somente o âmbito pragmático do trabalho, mas a complexidade da marca pessoal do próprio docente:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise. (NÓVOA, 2009, p. 36).

Durante a fase de transcrição e análise de dados, me comuniquei com os sujeitos mais uma vez para que pudessem ler e alterar as transcrições; momento em que os professores demonstraram certo receio em relação aos dados cedidos à pesquisadora. Segundo os participantes, a preocupação repousava sobre as questões que tratavam das políticas de administração educacional, tanto em âmbitos locais quanto em instâncias mais elevadas, como as ações da prefeitura por intermédio da SME. Levando em conta a insegurança dos entrevistados quanto a serem expostos e sofrerem sanções políticas, optei por não atribuir nenhum nome fictício e tratá-los pela disciplina que lecionam. Também retirei quaisquer nomes que pudessem ocasionar a identificação dos sujeitos, sejam títulos de escolas, universidades ou de amigos e gestores, a fim de assim proteger a identidade de todos os entrevistados.

4. OS RESULTADOS DA PESQUISA

Apresento nesse capítulo, os resultados da minha pesquisa com base nos dados coletados no questionário e nas entrevistas.

Segmento os achados da pesquisa em subcapítulos, a partir daquilo que emergiu dos relatos dos professores: perfil, “experiência enquanto aluno”, que vai tratar das vivências dos professores enquanto discentes; “primeira experiência profissional, trocas entre pares e perspectivas sobre gestão educacional”, sessão que trata da inserção profissional, das relações interpessoais entre docentes e das visões dos participantes acerca dos cargos de gestão escolar. No item “relação com os alunos”, os professores relatam suas dinâmicas com os discentes. Por fim, os itens “saberes docentes” e “perspectivas acerca da profissão e do papel de formador”, apresento os pontos de vista dos participantes sobre seus papéis de formadores, sobre os conhecimentos pedagógicos adquiridos pela experiência e sua visão acerca do exercício docente.

No que se refere ao perfil utilizo dados dos dois momentos (questionário e entrevistas) e para apresentar outros aspectos utilizo os dados produzidos a partir das entrevistas.

4.1. Perfil dos Sujeitos

Apresento aqui as informações acerca do perfil dos sujeitos dessa pesquisa, obtidas através do questionário e das entrevistas. Início apresentando um quadro com perfil dos sujeitos, elencando informações de caráter pessoal e profissional como idade, tempo de serviço e sua forma de contribuição com a pesquisa.

Tabela 4 – Quadro de Sujeitos da Pesquisa

	Professora de História	Professora de Português	Professor de Matemática	Professora de Educação Física
Tempo de Carreira	25 anos	12 anos	10 anos	34 anos
Tempo na rede municipal	25 anos	4 anos	4 anos	34 anos
Idade	50 anos	37 anos	30 anos	59 anos
Formação	Pós-graduação lato sensu	Pós-graduação lato sensu	Mestrado	Graduação
Segmento de Ensino	Ensino Fundamental II	Ensino Fundamental II	Ensino Fundamental II	Ensino Fundamental I

Os professores já aqui mencionados, incluindo a professora que respondeu somente ao questionário, lecionam disciplinas diferentes uns dos outros. No que diz respeito à faixa etária

desses docentes, é natural se esperar professores mais velhos, haja visto que a temática desse trabalho é voltada aos relatos de professores experientes. Dos docentes que responderam ao questionário, dois possuíam entre 30 e 40 anos e os outros dois, entre 50 e 60.

Esses dados dialogam diretamente com as informações obtidas sobre a quantidade de tempo de exercício profissional dos professores que participaram da pesquisa. O professor de Matemática era o que possuía menor tempo de experiência, com 10 anos de profissão, sendo 4 na rede municipal do Rio de Janeiro; a professora de Língua Portuguesa possuía 12 anos totais, sendo também 4 anos na rede municipal; a professora de História lecionava há 25 anos, tendo duas matrículas funcionais na rede e a de Educação Física contava com 34 anos de docência, também nessa rede de ensino.

Outro aspecto observado é que 3 dos 4 docentes são mulheres, esse dado reafirma a literatura de que a maior parcela da profissão é feminina. Outro aspecto ainda relacionado ao gênero que se pode perceber é que a única pessoa a lecionar no primeiro segmento do ensino fundamental é uma mulher. Corroborando a existência dessa distinção de gênero na profissão docente, o Censo Escolar de 2017 divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indica que 80% dos professores na educação básica são mulheres (INEP, 2017). A feminilização da profissão docente é um elemento histórico, fomentado não somente por uma falsa atribuição do processo ensino-aprendizagem à maternidade, mas, ao mesmo tempo, da redução do papel social feminino aos encargos domésticos e familiares:

Esse processo de feminilização da carreira docente se alia, por um lado, às condições objetivas da estrutura econômica e social, mas, também, se vincula aos papéis aceitáveis de atuação do feminino na sociedade. As esferas da maternidade (o cuidado, a atenção, entre outras) são elencadas como fundamentais para o ofício docente (Campos, 2002) (SILVA et al, 2012, p.275)

No que diz respeito à formação dos professores, todos os docentes que participaram da pesquisa possuem licenciatura em suas respectivas disciplinas, ou seja, nenhum deles leciona portando o diploma de curso Normal. Cabe ressaltar que, como atuam na rede pública de ensino do Rio de Janeiro, atendem aos editais para concursos públicos que exigem, no mínimo, a graduação para que professores possam ingressar no magistério. Além disso, todos são graduados em instituições presenciais. Esse dado já era esperado, visto que alguns deles se graduaram há mais de 20 anos, quando os cursos semipresenciais ou à distância não possuíam a propagação atual e o acesso à internet não era tão difundido.

Quanto à pós-graduação, três dos quatro professores possuíam alguma diplomação, sendo um mestre e dois pós-graduados *lato sensu*.

Qual é o seu nível de formação profissional?

4 respostas

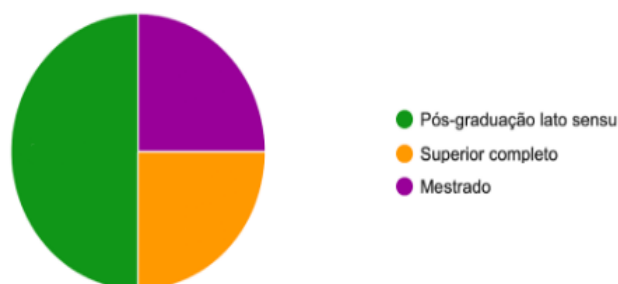


Gráfico 1: Nível de formação dos professores. Fonte: Questionário feito com os professores.

Esse dado evidencia, que professores buscam mais formação para além da habilitação inicial, o que já vem sendo apontado pela literatura (NASCIMENTO et al., 2017). Seja pelo possível aumento salarial ou por uma busca de soluções para problemas encontrados em sala de aula, os professores se mostram interessados em continuar a estudar. Pesquisa desenvolvida pelo GEPROD evidenciou que professores se mostram interessados em estudar, não somente através de cursos de pós-graduação, que proporcionam uma titulação, como também em cursos de formação continuada, oferecidos por diferentes instâncias (NASCIMENTO et al., 2017).

Todos os professores ouvidos nessa pesquisa participaram de algum tipo de formação continuada durante os últimos dois anos. Essas experiências ocorreram tanto de maneira mais institucionalizada, através de ações da SME, quanto de modo mais dinâmico e espontâneo, por iniciativas próprias, através da participação em grupos de pesquisa ou coletivos de professores.

Outra unanimidade entre os participantes foi a formação em universidades públicas. Durante as entrevistas também foi possível perceber que alguns professores estudaram, também durante a educação básica, em escolas públicas e que a escola apresentou muita relevância em suas vidas:

Uma das coisas que eu me fez ser professor é o fato de querer continuar na escola, no ambiente da escola. O ambiente da escola para mim sempre foi muito bom. (...) Eu gostava das pessoas da escola como um todo: desde os funcionários até os estudantes e os professores. A comunidade escolar sempre foi uma coisa que me atraiu. Então uma maneira que eu consegui de me manter na escola era sendo professor. (Professor de Matemática)²

Eu fui uma aluna no ensino fundamental, uma aluna boa, muito falante. (...) No segundo segmento, eu era uma aluna excelente, fui aluna do município, excelente em geografia... era a minha matéria. (Professora de Português)

² Nessa dissertação, as citações dos professores entrevistados foram editadas afim de garantir melhor fluidez na leitura. Foram retiradas repetições de palavras e vícios de linguagem.

A minha vida toda foi em escola pública do começo ao fim e eu tive muita sorte de encontrar pessoas que de alguma forma fizeram a diferença. Não excluíram, aceitavam ali do lado, davam uma assistência e na faculdade não foi diferente. (Professora de História)

Quando perguntados sobre o grau de satisfação com a profissão, mais uma vez a totalidade dos professores se disseram satisfeitos. Esse dado se confirmou durante a entrevista, quando os docentes relataram suas dificuldades ao mesmo passo em que se diziam ligados pessoalmente à profissão.

Sobre as funções exercidas pelos professores, a totalidade de entrevistados disse ter atuado em algum momento da profissão em cargos de gestão. Quando perguntados sobre quais cargos exercidos, as respostas foram múltiplas: um participante havia assumido a coordenação da escola, outro atuado em gerência de formação continuada da EPF e um terceiro está trabalhando atualmente com projetos pedagógicos, ainda que este não configure um cargo administrativo. Por último, um participante gerencia um projeto de Música e coordena o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que é um programa federal de assistência financeira às escolas municipais e estaduais. Os participantes que exercem coordenação e gerência do PDDE o fazem dentro de suas cargas horárias sem deixar de exercer regência de turmas. Nos outros dois casos, os professores estão alocados em uma de suas matrículas no cargo administrativo, não exercendo então a docência nessa matrícula.

Sobre a participação em coletivos docentes, aqui entendidos como associações ou encontros de profissionais de uma determinada área, apenas metade afirma tomar parte nesse tipo de iniciativa. Um desses professores alega participar de grupos semipresenciais (possivelmente associações virtuais em aplicativos e redes sociais, cujos membros reúnem-se esporadicamente) enquanto o outro é membro de grupos completamente virtuais.

A existência de grupos virtuais ou semipresenciais possibilita uma troca de experiências entre escolas de diferentes CRES, auxiliando práticas docentes em sala de aula como percebido na perspectiva assumida por um dos entrevistados:

(...) ter um espaço ou um lugar, um tempo para você conversar, trocar ideias, sem ser reunião, sem ser pra fechar boletim(...)sem ser correndo. Vamos "o professor tal tá usando esse jogo. Qual dia que você pode mostrar como fazer? Ah vamos deixar para esse dia que tem reservado esse horário, esse tempo..." Enfim; eu acho que é fundamental. (Professor de Matemática)

Cochran-Smith e Lytle (2002) apresentam uma definição para esses espaços de câmbio entre os docentes, chamando-os de comunidades de aprendizagem:

Em termos conceituais, comunidades de aprendizagem referem-se à um espaço intelectual tanto quanto designa um grupo particular de pessoas e, por vezes, um local físico. Nesse sentido, comunidades são a configuração intelectual, social e organizacional que dão apoio ao contínuo crescimento profissional de professores.

Elas oferecem oportunidades para que os professores reflitam, conversem, leiam e escrevam sobre suas rotinas de trabalho; incluindo seu mais amplo contexto social, cultural e político de maneira planejada e intencional. (Cochran-Smith & Lytle, 2002, pp. 2462-2463 - Tradução nossa.)

Quando questionados sobre o motivo para escolha da profissão, os professores alegaram um conjunto de fatores: enquanto o professor de Matemática afirmou que o ambiente escolar e seus professores fizeram com que ele nunca quisesse sair da escola, as professoras de Educação Física e Português alegaram perceber uma certa vocação para a prática nos momentos de contato com a docência: Respectivamente, dando aula de tênis e lecionando os colegas desde que ainda era aluna. Já a professora de História alega que já trabalhava, mas ao experimentar lecionar se apaixonou pela profissão e a fez largar seu antigo emprego para seguir no magistério. Trato dessas questões na sessão seguinte, no tópico de trajetória profissional, onde explicitarei falas dos sujeitos sobre as vivências docentes.

4.2. As Trajetórias

Trago aqui algumas discussões sobre as trajetórias pessoais e de formação dos sujeitos da pesquisa. Em cada item trarei a perspectiva de cada um dos sujeitos e, ao final, buscarei as relações possíveis entre essas perspectivas.

É importante alertar que a partir dessa parte, não haverá dados da professora de Educação Física, haja visto que sua contribuição se encerrou após o questionário. Sendo assim, todas as afirmações que apresento abaixo são dos professores de História, Português e Matemática.

4.2.1. Experiência enquanto aluno

Nesse item pretendo abordar a vida enquanto estudante dos professores entrevistados, partindo do pressuposto de que a experiência como aluno é muito importante na identidade docente. Lüdke e Boing (2012, p. 432) destacam a importância da experiência discente, pois a docência “trata-se de uma socialização profissional retroativa, pela qual o atual iniciante acaba reproduzindo soluções próprias de situações vividas em circunstâncias e condições bem distantes”.

Nele, apresento a relação dos docentes com o meio educacional durante seu período escolar, constatando a influência das vivências enquanto aluno na futura escolha de carreira dos entrevistados.

Professora de História

Quando questionada sobre sua vida estudantil, a professora de História apresentou uma particularidade curiosa na sua relação com a escola: a docente possui um déficit que atrapalhou o seu processo de ensino-aprendizagem. Esse dado é intrigante pois, segundo a docente, durante seu período escolar, os déficits de aprendizagem não eram amplamente conhecidos e tampouco existiam cuidados específicos no trato com alunos nesses quadros. Sendo História uma habilitação das Ciências Humanas, que exige grande quantidade de leitura e produção textual, esse empecilho se tornou ainda mais marcante na trajetória estudantil. Sobre a descoberta do seu diagnóstico a professora afirmou:

Eu só aprendi a ler com 10 anos de idade, eu ficava de um lado pro outro, jogada de uma turma para outra, porque eu não tinha facilidade, mas eu tinha facilidade de desenhar. A minha mãe, como naquela época você não tinha acesso a esse tipo de síndromes TDA... Autismo... Dislexia..., eu ia sempre pro Felipe Pinel, duas vezes no mês, eu tinha que ir pro Felipe Pinel para fazer tratamento lá. Era muito engraçado, porque tinha um médico, ele via que eu não tinha problemas mentais. Eu não tinha mesmo, eu só não conseguia ler e escrever, mas eu desenhava. Então as consultas eram eu desenhando e ele me ajudou numa parte muito interessante. Quando ele falava assim: “Que conceito você vai dar para esse desenho? “, aí eu dava “D, E”. Aí ele: “Se você der D e E, quem vai dar A para você? Você tem que dar A, seu desenho é lindo. A. Você é A” e ele sempre falava para mim: “Fique sempre perto de gente que saiba mais que você, que faça coisas diferentes de você para você aprender. Você não pode parar de aprender”. E eu fui estudar. Eu fui para faculdade depois que eu terminei o segundo grau para não parar de estudar, porque eu já trabalhava.

Pode-se inferir que a influência médica e familiar impulsionou a professora a continuar estudando, mesmo sem atendimento específico para tratar de sua dificuldade. A procura de uma ajuda médica por parte da família abriu espaço para um diálogo que ampliou sua visão enquanto aluna. A própria consciência de que ela desenhava facilmente permitiu que o médico que a atendeu trabalhasse também sua autoestima discente que, até então, parecia tímida, já que sua autoavaliação se expressava através de notas consideradas ruins.

Para além disso, as consultas auxiliaram a professora a continuar aprendendo, independentemente de sua dificuldade. Como relatado, apesar de já estar empregada, exercendo uma profissão, a docente nunca deixou de buscar novos conhecimentos, motivação que a levou a cursar História no ensino superior.

A família e os círculos de socialização no qual as crianças se inserem afetam a trajetória de futuros professores. Esse processo é percebido também na tese de Nascimento (2006), onde se destaca a importância de figuras modelares na constituição profissional desses indivíduos. No caso da professora de História, podemos encontrar essa imagem modelo em seu pai, figura forte de professor cujo caráter e perspectivas docentes inspiraram a participante e ajudaram a tornar sua resiliência enquanto aluna em resistência profissional. Veremos um pouco adiante a maneira com que a figura docente paterna contribuiu com sua cultura de aprendizado constante.

Sobre sua alfabetização, a professora ainda reforça esta ideia dizendo que:

Como eu passava muito tempo na escola, eu acho que aquilo tudo que eu achava que eu não tinha absorvido, eu absorvi. Porque eu não fui repetente, eu terminei o primeiro grau e o segundo grau dentro da faixa etária, ninguém me voltou. (...) Mesmo com dificuldade. Eu continuei estudando, eu sabia que tinha que continuar a estudar.

De acordo com seu relato, a alfabetização foi um momento de muita importância para a docente. Ela reconhece que os esforços dos professores, da família e próprio fizeram com que ela fosse capaz de ler e escrever, habilidades que contribuíram para a sensação de deslumbramento com o conhecimento escolar. Faz-se necessário ressaltar a importância que o incentivo a continuar aprendendo e estudando tiveram no desenvolvimento da professora, pois essa perspectiva que circundou a docente ao longo de sua idade estudantil a dotou de resiliência para continuar tentando aprender independente dos obstáculos encontrados.

Além da sua determinação em aprender, essa trajetória foi importante para a escolha da profissão e, especialmente, do campo em que iria atuar. Já é conhecido no meio acadêmico os fatores que levam muitos professores a escolherem tal profissão, sendo muito notável a influência de familiares, docentes e amigos próximos aos indivíduos. A professora de História nos revelou que seu pai, não somente era professor, como também foi alfabetizador pela pedagogia de Paulo Freire. A influência Freiriana pode ser notada na metodologia de ensino defendida pela professora com os próprios alunos, dados que ainda serão expostos nesse trabalho.

A escolha pela disciplina foi influenciada pelo pai, que a incentivava a buscar o conhecimento histórico ao ensiná-la a ler, com o auxílio dos meios de comunicação, já que a professora gostava muito do programa Túnel do Tempo:

Eu gostava de História, por causa do túnel do tempo que é da minha época (...) e meu pai, que também era professor de matemática e contabilidade. Meu pai também foi alfabetizador com o Paulo Freire ali, com a técnica do Paulo Freire. (...) E o incentivo do meu pai era sempre de história, eu sempre tinha acesso à história e eu aprendi a ler, até hoje eu lembro, eu peguei o jornal, abri e eu tava lendo, comecei a ler um monte de coisa e “Gente eu sei ler! Eu sei ler!”

Sendo assim, pode-se inferir que os contatos da primeira socialização da professora de História foram de suma importância em suas socializações secundárias. A cultura familiar era propícia para que depois ela se acostumassem à escola. Também nas relações de amizade, é comum que o *habitus* adquirido na socialização familiar seja confrontado, levando o indivíduo a reestruturá-lo. No caso da professora, a amizade foi imprescindível para o incentivo para fazer a prova para a faculdade, pois a partir do convite de uma amiga ela decidiu que iria também prestar o vestibular:

Por que eu fiz a prova de Magistério de História? Não foi porque eu queria ser professora, porque eu sempre vi no professor uma função muito nobre e muito complicada de ser. Eu tenho muito respeito por ser professor. O fato de você ensinar alguém a decodificar a leitura, eu nunca consegui entender como eu aprendi a ler. Isso meio que fazia com que o professor, na minha visão, fosse um cara mágico. Porque fazer com que o aluno aprenda coisas é uma função mágica, é um dom isso. E eu não achava que eu tinha esse dom. Aí a Antônia, Maria Antônia (nome fictício), que fez História comigo, falou: “Vamos fazer a prova que está todo mundo lá. Se inscreve aí e depois vamos lá, porque depois vai sair todo mundo para beber, para fazer a confraternização” e naquela época eram poucas pessoas que se formavam na faculdade.

Apesar de, aparentemente não haver o desejo de ser professora, já nos foi revelado que a professora desejava e era incentivada a continuar aprendendo. E essa aparente indiferença quanto a ser professora não advinha de uma perspectiva ruim da profissão, mas sim de uma visão quase messiânica da docência. A professora se maravilhava com a habilidade dos docentes que lhe alfabetizaram e de lhe ensinaram, independente das dificuldades.

Já na faculdade, a contribuição dos pares teve uma relevância grande e perseverou por todo o curso de graduação:

Eu entrei para fazer História. E lá, nunca vou esquecer, a minha primeira prova tirei 0. Tinha 20 anos que eu não tinha tirado 0 (risos). Então, eu recebi a prova e não tinha correção, não tinha ponto. Sei lá... Vou lá falar com ele, falei: “Professor, o senhor não corrigiu minha prova não” e aí ele “Você é analfabeta. Eu não corriji a sua prova porque você é analfabeta”. Eu tinha uma colega lá na faculdade e ela estudava História, aí ela observou aquilo. Eu comecei a dar os textos para ela corrigir, ela que se aproximou e falou “Não, me dá que eu corrijo”. Outra que era já professora do município, era a professora de Ensino Fundamental também ajudava a corrigir os textos. Todo mundo começou a ajudar. Quando era trabalho para entregar, os textos eram corrigidos pelos colegas, mas quando era prova não tinha jeito.

O apoio dos pares foi relevante para que a professora continuasse no ambiente acadêmico. Enquanto a instituição parece ter gerado uma insegurança na professora sobre suas habilidades, o apoio dos pares durante a idade adulta permitiu que o *habitus* familiar de perseverar nos estudos continuasse sendo reafirmado. O diagnóstico sobre sua situação partiu desse grupo de amigos da professora, o que facilitou todo o resto de sua vida universitária:

Eu encontrei uma professora. Ela olhou, até então a gente não tinha noção disso, porque era uma coisa que não era falada, então muita gente nunca tinha escutado falar. Ela olhou aquilo e falou: “Você tem direito a fazer prova diferenciada, prova oral”. E aí ela começou falar com os colegas no departamento e eu comecei a fazer esse tipo de prova e as pessoas começaram a ter mais um carinho na hora de corrigir os trabalhos, as provas. Eu consegui terminar o ensino da faculdade.

O seu diagnóstico marcou, segundo a professora, um divisor de águas no comportamento institucional da universidade: a partir da sensibilidade de uma professora, as exigências acadêmicas foram adaptadas às suas necessidades particulares, o que culminou na sua permanência e conclusão da graduação. É importante ressaltar que a professora durante sua graduação trabalhava como civil em um contexto militar. Tinha ingressado nesse trabalho

através de um concurso público e é por isso que ela afirma que não precisaria cursar uma faculdade. Essa segurança financeira pode ter influenciado na forma como lidou com as dificuldades encontradas na universidade.

Em todo o percurso, a professora teve sua perseverança, vontade de aprender e respeito à docência incentivada e reafirmada pelos familiares, amigos e instituições. Essa reafirmação criou em si uma identidade docente que foca em um papel social do seu trabalho, como dito por ela mesma:

Aconteceu isso comigo: eu não fui excluída, maltratada, jogada para fora de sala, porque meu pai era professor. Então eu tinha acesso a uma família, uma família que sempre me abraçou e eu tinha muita sorte de ter passado pela mão de professores que não sabiam o que era aquilo, mas sabiam que eu tinha sintoma.

As experiências relatadas mostram como a professora se vê enquanto professora, em uma reflexão retroativa da sua experiência discente (LÜDKE e BOING, 2012). A associação desse momento enquanto aluna na identidade docente é um tema recorrente quando a professora nos apresenta suas práticas com uma preocupação da inclusão de todos seus alunos, já que eles representam as futuras gerações (MOREIRA e CANDAU, 2006).

Professora de Português

A professora de Português relata uma boa relação com a escola e a comunidade escolar, apesar de não falar muito sobre sua experiência enquanto aluna:

Verdadeiramente? Eu fui uma aluna no ensino fundamental, uma aluna boa, muito falante. A minha mãe foi chamada na escola na segunda série, eu acho que eu falava pra caramba né? (risos). No segundo segmento, eu era uma aluna excelente, fui aluna do município, excelente em Geografia... Era a minha matéria. Sempre foi a minha matéria Geografia, História. Eu não era muito boa em Português, assim eu sou boa, eu era boa de decorar, mas naquela época a gente decorava as coisinhas e sou criativa para escrita, sempre fui. Mas assim acho que eu nunca fui a aluna preferida, sabe aquele aluno assim modelinho assim que apaga o quadro e dá beijo na tia? Eu não sou chegada, eu nunca fui chegada a contato físico. No ensino médio, eu fiz meteorologia, porque Geografia né? Então, fui aluna reprovada em Educação Física (risos), é tinha que ser reprovada em alguma coisa.

A relação da professora com as matérias de humanas parece demarcada desde que ingressou no segundo segmento do Ensino Fundamental. Tal como a professora de História, a docente também estudou em escolas municipais. Também se pode perceber que a matéria que a professora mais gostava – Geografia – influenciou muito em sua escolha pelo curso técnico durante o ensino médio.

Ainda sobre seu percurso discente, a professora alega que, durante a graduação, começou fazendo Jornalismo e que trocou para Letras. Ao longo de todo o relato de sua vida estudantil, a professora não nos relatou o que causou a escolha pela faculdade de Letras e pela

docência. Quando questionada sobre a escolha da profissão, alegou que sua mãe possuía uma escola de Ensino Fundamental I, mas que tal escola não era bem avaliada pela docente, retrospectivamente. Todo o tempo da entrevista, ela tentou se afastar do modelo de professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental, no qual sua mãe atuava. É intrigante pensar que, apesar da mãe poder ser uma figura modelar na vida da professora, ela usa esse modelo para construir uma docência nada semelhante.

A professora de Português parece ter avaliado o trabalho da sua mãe como algo que ela não quisesse para a sua vida. Seguindo os pressupostos de Bourdieu acerca do *habitus* familiar e sua influência nas escolhas profissionais, bem como a concepção de figura modelar de Nascimento (2006) em sua tese; é importante ressaltar a opção por uma carreira diferente da Pedagogia. Neste caso, o modelo profissional de sua mãe pode ter influenciado sua escolha pelo magistério, porém sua indisposição pessoal talvez aliada ao confronto nas socializações exteriores ao seio familiar, direcionaram sua docência a um outro segmento de ensino. A reação negativa a Pedagogos se deu por toda entrevista, inclusive quando foi questionada sobre a relação com os pares da sua escola.

Todavia, é possível notar que, ainda assim, a docência continuou uma experiência positiva na visão da professora. Quando questionada sobre sua frequência na escola de sua mãe, a professora acabou revelando que agiu como professora ao longo de toda sua vida:

Sempre tive pavor, mas minha mãe teve aquela escolinha e eu sempre ensinei às crianças de um modo geral. Vizinho... ensinei, na faculdade já ensinava, eu sempre ensinei todo mundo, alguém não sabia alguma coisa vai lá me perguntar. Deve ser espiritual de outra vida, não sei. Eu sempre fui, eu não me lembro da vez que eu não ensinei. Eu ensinava uma menina, eu tava na faculdade de Jornalismo depois entrei para Letras e eu ensinei a menina desde a Educação Infantil até o oitavo ano. Hoje em dia ela tá fazendo Medicina. Priscilha. Priscilha agora Priscila (nome fictício) (risos) e eu a ensinei a ler e escrever, etc. Então eu não me recordo qual foi o momento do gatilho. Eu sou muito pesquisadora, deve ser por isso, porque eu fiz bacharelado. Depois que eu terminei, aí eu fiz manutenção de vínculo para Licenciatura.

A própria professora afirmou não se lembrar do momento em que se percebeu docente, fazendo uma atribuição a dotes ou inclinações naturais. Esse pensamento não é incomum ao se analisar o entendimento popular do campo educacional, sendo recorrente a relação entre docência e vocação mesmo entre os profissionais da área: “Os dados mostram que a grande maioria dos docentes considera sua atividade como vocacional e profissional ao mesmo tempo” (FANFANI, 2005, p. 265. Tradução nossa).

O caráter missionário da educação prejudica a articulação e afirmação profissional dos docentes. No tocante ao apoio de pares e da instituição, ela não relatou nenhuma experiência

do gênero. Isso não quer dizer que uma relação de afetividade ou apoio nunca existiu, mas parece indicar que estas não foram marcantes em sua vida.

A opção pela docência é atribuída por ela ao seu espírito investigativo acerca de tudo. A professora relata que sempre teve interesse em pesquisar. Quando questionada se é mais voltada para a pesquisa, a professora afirma categoricamente: “Sempre fui, até hoje”. Esse relato é coerente por sua primeira opção pelo bacharelado em Letras. Como ela afirmou, somente após o bacharelado, ela opta pela licenciatura. É possível que a professora tenha optado pelo que fosse possível como carreira para si, ou seja, realizado a escolha do possível (BOURDIEU, 2004). Porém, durante o resto da entrevista foi possível perceber um grande carinho por seu papel de formadora das futuras gerações, o que expressa uma certa conversão à cultura própria do magistério.

Professor de Matemática

O professor de Matemática afirma que o ambiente escolar lhe era algo muito querido:

É, a escola é... eu acho que teve um momento na minha vida que eu não queria ser professor, que eu queria fazer outra coisa, outra área de atuação completamente diferente... Mas uma das coisas que me fez ser professor é o fato de querer continuar na escola, no ambiente da escola. O ambiente da escola para mim sempre foi muito bom. Não foi uma tônica em todas as escolas que eu estudei até porque eu sempre tive muito problema de indisciplina nas escolas, então eu era constantemente chamado a atenção. Mas eu gostava do clima escolar, das oportunidades que a escola me dava de conhecer outras pessoas.... Eu gostava das pessoas da escola como um todo: desde os funcionários até os estudantes e os professores. A comunidade escolar sempre foi uma coisa que me atraiu. Então uma maneira que eu consegui de me manter na escola era sendo professor.

O docente de Matemática ressalta como a escola teve uma relevância grande em sua vida e, ainda que houvessem problemas de disciplina, o professor gostava do ambiente e de toda comunidade escolar. Os embates vividos por ele demonstram um valioso atributo do processo educacional: o potencial de expansão do universo interpessoal, cognitivo e cultural dos alunos. Moreira e Candau (2006, p. 21) assumem essa capacidade como uma qualidade de transformação social e autonomia discente:

(...) pode-se argumentar que uma educação de qualidade deve permitir ao estudante ir além dos referentes de seu mundo cotidiano assumindo-o e ampliando-o, de modo a tornar-se um sujeito ativo na mudança do seu contexto. (MOREIRA E CANDAU, 2006, p. 21)

Sobre as possíveis influências para a escolha da profissão, o professor afirma que:

Eu tenho um primo que ele sempre era o nerd da família, vamos dizer assim. Ele decidiu ser professor depois de começar uma outra carreira, que era a carreira de pesquisador em faculdade.... Então ele fez física, não, fez engenharia química primeiro, depois ele fez um mestrado e doutorado na área de física... ele pesquisou e ficou pesquisando durante um bom tempo e depois dessa onda de pesquisas ele

resolveu ser professor de cursinho, mesmo, professor. E hoje ele trabalha, ele é diretor de uma escola particular... trabalha na área pedagógica, então foi um cara que fez o caminho totalmente inverso. Mas desde o início ele sempre me incentivou à ciência, a estudar, a pesquisar as coisas, a me interessar parte científica. Então ele foi um grande incentivador para mim.

Mais uma vez o papel de alguém da família afetou diretamente na escolha da profissão. O que chama atenção no caso desse professor é o fato de que seu primo tinha uma carreira estabelecida quando decidiu ser docente. Talvez essa guinada, tenha incentivado o docente que queria à época exercer outras profissões a optar pelo magistério. O que apareceu no seu relato foi que essa “conversão” ao magistério, ou seja, o contato com uma cultura docente parece ter revivido a valorização da escola por parte da família do professor de Matemática, motivando outros familiares a se tornarem professores:

Na minha casa eu fui o primeiro a entrar na universidade, mesmo tendo um irmão mais velho. Meu irmão foi entrar na universidade depois de mim. Foi o único da minha casa que também estudou na universidade pública, o que também era diferente. E aí o meu pai depois entrou para fazer Pedagogia e aí minha mãe depois também, que tinha essa vontade, também fez a faculdade de licenciatura em filosofia e teologia, que é a área que ela gosta.

Esse elemento na trajetória do professor é de suma importância na análise da cultura docente. Geralmente, encontra-se na literatura a figura de pais, tios, avós ocupando o lugar de imagens modelares de seus filhos, sobrinhos, netos. Algumas vezes também ocorre na relação entre irmãos, em que o mais novo espelha suas decisões no exemplo do primogênito. No caso do professor de Matemática, é o mais jovem integrante da casa que serve de modelo e inspira os demais a traçarem um percurso de ensino superior. O pai e a mãe se tornaram professores, indicando que a troca social dentro da família é grande e, provavelmente, desde a infância, essa relação de valorização da escola era percebida. Sobre os incentivos dos pais durante sua vida discente o professor responde que

Sim, sempre me incentivaram a estudar é... sempre me mantiveram na escola. Assim, foram presentes, né? Porque eu sempre dei sinais de indisciplina e problemas... Não sei exatamente o porquê, não consigo elencar os motivos. Mas eu hoje acredito que seja a estrutura tradicional que as escolas têm.

Segundo o relato do professor, seus embates comportamentais, apesar de uma origem incerta, provavelmente se desenvolveram com base na dissonância entre suas necessidades e o formato tradicional da escola em que estudava. Essa informação nos revela outra característica influente na caracterização do participante como docente. Uma vez havendo passado por esse formato escolar, o professor espelha sua prática inicialmente naquilo que costumava rejeitar, posteriormente adequando sua prática a uma nova perspectiva:

Então às vezes a gente quer ser o detentor desse veículo de informação, mas muitas vezes os alunos... eu cresci com essa mentalidade. Eu estudei com professores que

tinham essa mentalidade e na hora da aula eu reproduzi exatamente a mesma forma. Na verdade, eu fui um professor, muito no início, que era um compilado de professores que eu tinha. "Ah vou pegar isso aqui desse professor que eu gostei." é isso que o professor fazia e eu repetia essas práticas, basicamente era isso.

Ainda segundo seu relato, após a entrada no sistema público de ensino, ele passa a refletir sobre essa prática docente e altera seu modo de ser professor.

Quando eu entrei na escola pública. (...) na escola particular eu percebo que os alunos, eles também refletem... aquilo que o professor vai falando né? Eles acabam, de alguma forma, assimilando e seguindo aquele caminho mesmo que aquilo vá contra aquilo que ele consegue acompanhar. (...) Então, se um professor está levando naquele caminho, eu tenho que seguir aquele caminho e pronto. Ponto final. Não tem outra escapatória. Já o aluno na escola pública, ele pode simplesmente parar de ir, ou ele pode simplesmente não assistir... ou dormir...

Assim, o que se manifestou foi que sua prática foi alterada a partir de uma reflexão sobre as necessidades dos estudantes que frequentam a escola pública e que, por sua inerente autonomia, poderiam resistir ao trabalho que ali se desenvolve. Nesse sentido, Paro (2015) assinala que “se a educação é formação de sujeitos, o educando só aprende se quiser. Não se pode forçá-lo”. Essa capacidade de resistência e as complexidades no trato interpessoal durante o exercício docente é um dos diferenciais com os quais os profissionais da área da educação devem aprender a lidar:

(...) a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir e de participar da ação dos professores” (TARDIF e LESSARD, 2005, p 35).

Apesar dos seus problemas comportamentais, os pais perseveraram para que ele continuasse seus estudos. Como o professor mencionou que era indisciplinado, questionei se os professores dele sabiam que ele havia se tornado professor e a resposta foi que

Alguns sabem. Eu tive por advento das redes sociais, eu consegui encontrar pelo menos dois professores que sabem que eu me tornei professor. Inclusive um professor de matemática. Para o professor de Matemática acho que foi, meio assim, tranquilo. Porque eu sempre gostei muito de Matemática, então ele sabia que eu tinha uma afinidade maior com a área, mas com a coordenadora pedagógica, uma das coordenadoras pedagógicas foi bem surpreendente, né. (Risos)

A escolha da disciplina de sua licenciatura parece não haver sido motivada somente pela afinidade espontânea com a área e facilidade de aprendizado. Na perspectiva do professor, tal escolha pode estar relacionada também com as expectativas de seu professor de Matemática, que enxergava potencial no pupilo.

Ainda no Ensino Médio, esse docente também teve uma experiência profissional como professor de Música, que lhe rendia uma certa autonomia financeira e que lhe permitia algum lazer, roupas novas, etc.:

É, eu estava mais ou menos, se for contar quando eu comecei a dar aula mesmo, assim eu comecei a dar aula antes de entrar na faculdade. Eu fui músico, eu sou músico, estudei música um tempo e eu estudava numa escola particular que eu era bolsista e eu percebia que eu tinha um nível socioeconômico muito inferior aos colegas. Eu precisava de um, de algum... meus pais não podiam me ajudar no que eu queria. Como eu era músico e como eu tinha habilidade com a música então resolvi oferecer aulas de violão, que era o instrumento que eu tocava. Então nessa época eu já comecei meio que a dar aulas de música para arrumar um dinheiro e poder me socializar melhor.

Outra experiência docente vivida pelo professor de Matemática, foi durante a sua graduação, na qual ele lecionou em um pré-vestibular social, outro elemento importante que revela o reconhecimento de um papel social da educação por parte do entrevistado, mas também o início de uma carreira:

Depois o meu primeiro contato com a sala de aula foi num cursinho desses... cursos populares, né? Fui como voluntário para dar aula no cursinho. Voluntário mesmo, só recebia passagem e lá começou a minha jornada como professor (...) eu fui chamado para um outro cursinho que também tinha esse viés popular, mas já tinha uma remuneração, que é muito conhecido em Niterói, que é bem famoso.

E a indicação para o cargo partiu de seu pai:

O meu pai na época estava fazendo Pedagogia. Meu pai era militar. Se aposentou e estava fazendo faculdade de Pedagogia. E lá ele conheceu essa pessoa que era organizadora desse curso. E aí ela perguntou pro meu pai se... se conhecia alguém. Ele falou que eu estava me formando e fui meio que indicado e ela me ligou e aí eu comecei a trabalhar lá.

Essa experiência foi imprescindível para que o professor posteriormente pudesse confrontar o seu ideário de prática docente com a realidade encontrada nas escolas públicas. Referindo-se às diferenças entre suas diferentes experiências profissionais (curso de Música, pré-vestibular social e escola), ele afirmou:

Sim, sim. Muita diferença! Na verdade, a experiência me ajudou muito no planejamento das aulas. A experiência no pré, né? Me ajudou no planejamento das aulas, da preparação prévia do conteúdo... Agora em termos de lidar com o aluno não me preparou em nada. (...) O *feedback* também era uma coisa que a pessoa tinha automaticamente. Você ensina o método (musical) para a pessoa e a pessoa vai seguindo aquilo. (...) Era mais uma mentoria depois desse primeiro contato. No pré vestibular é... também o *feedback* era no final do concurso né... (...) era mais para prepará-los para a realidade da prova, para o momento da prova. Já na escola é diferente. Porque o *feedback* é quase que contínuo (...) então o tempo todo você está devolvendo alguma coisa, uma informação sobre o desempenho daquele aluno; seja na questão comportamental, seja no desenvolvimento cognitivo né, dentro da disciplina. Então, como era contínuo e para um público cada vez maior... Então isso mudou muito, com certeza.

O docente destacou que a maior disparidade entre suas primeiras experiências lecionando e o que encontrou no trabalho na escola pública foi a resposta dos alunos quanto ao progresso da aprendizagem. Enquanto que no curso pré-vestibular e nas aulas de música particulares a evolução do conteúdo ou a efetividade do ensino poderiam ser gradualmente atestadas a cada encontro ou curto período, na escola esse tipo de resultado é contínuo; uma

vez que o trabalho do professor não se encerra em uma avaliação nem sequer é segmentado e isolado em um período de tempo. A disposição dos discentes acerca do conteúdo lecionado também foi uma tônica em sua fala. O aluno de música ou de curso pré-vestibular participam das aulas por vontade própria, realidade que não é tão simples nas escolas das redes de ensino básico. Pode-se assumir que, para o professor, esse conflito de realidades foi um fator constituinte no seu entendimento atual sobre a docência e sua função.

Salvas as diferenças entre uma aula particular e aulas em turmas, o professor alegou que essa experiência fez com que ele percebesse que ele sabia ensinar e que a docência era um meio de conseguir seu sustento.

Com relação às trajetórias familiares e escolares desses professores, podemos notar que a presença de figuras modelares em suas vidas foi uma unanimidade. Todos os professores parecem ter sido incentivados a estudar, o que demonstra que a valorização dos estudos e da escola era uma característica comum às três famílias.

Enquanto a professora de História tomou a figura modelar de seu pai para si e foi incentivada ao longo de toda sua docência a perseverar na escola, a professora de Português parece ter negado um pouco a influência familiar de sua mãe, alegando ter pavor a crianças pequenas. O professor de Matemática possui uma peculiaridade na sua história familiar pois, apesar da valorização dos estudos, ele se tornou a figura modelar para os pais voltarem aos estudos e se tornarem professores. Mesmo assim, esse professor via na figura de seu primo um modelo para a docência.

4.2.2. Primeira experiência profissional, trocas entre pares e perspectivas sobre gestão educacional

Neste trecho, pretendo abordar as primeiras experiências profissionais dos professores experientes e suas impressões acerca de seus cursos de formação, da relação com seus pares e com a gestão escola.

Professora de História

Como já citado nesse trabalho, a professora de História trabalhava em outro ramo profissional antes de se tornar docente. Sobre sua primeira experiência enquanto docente a professora nos conta que

Eu ganhava mais que um professor. E ter sido chamada pela colega para fazer essa prova, fui passar nessa prova de professor, passei na prova e aí ela falou: “Você trabalha meio expediente, vai lá só para ver qual que é” (risos). Eu caí nessa escola da comunidade. E quando eu cheguei lá, primeiro que não tinha ônibus, eu falei: “Como

é que sobe?”, porque o táxi me levou e aí o cara falou: “Daqui eu não passo”. Eu falei: “Mas como é que então eu vou na escola” “Ah tem que se virar aí com Kombi”, eu: “Kombi?” Aí ele: “É”. Arrumei uma Kombi, entrei na fila e as pessoas iam entrando na minha frente. Eu ia ficando para trás (risos). Aí um moço: “Ela aqui ó, ela vai ser professora lá da escola”, aí eu consegui entrar na Kombi (risos). Cheguei na escola e vi que a escola não tinha vidro, toda quebrada, não tinha água, aí eu: “Não tem água?” “É, porque às vezes falta água aqui”. Eu: “Pô!” e aquilo ficou assim. Na primeira semana, eu não vou esquecer disso, comecei a dar aula, eu falei um negócio sobre vestígios históricos, fontes e ninguém sabia que que era vestígio. Eu falei: “Como que ninguém sabe que que é vestígio?” e eu tinha passado por um processo de exclusão, mas naquele momento eu não via com aquele meu histórico.

Como já assinalado pela literatura, os professores iniciantes costumam ficar em escolas afastadas ou em comunidades com violência urbana, porque são selecionados para as vagas que não possuem professor algum. Essa cultura de desvalorização, marcada pela ausência de poder de escolha e voz ativa no âmbito de trabalho, afeta os docentes em um dos momentos mais cruciais de suas carreiras:

Como cuidamos dos jovens professores? O pior possível. Eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são “lançados às feras” totalmente desprotegidos. (NÓVOA, 2006, p. 14)

É intrigante notar que, apesar da professora possuir uma outra fonte de renda, na qual era melhor remunerada, ainda assim ela decidiu continuar na carreira. No início sendo uma forma de se manter em um ambiente que lhe era familiar e que valorizava, a atuação na área educacional logo se revelou como algo mais pessoal a partir de sua primeira experiência em sala de aula:

Eu fiz a faculdade, também vou falar para vocês que eu fui fazer a faculdade porque eu não queria parar de estudar, porque eu já tinha emprego público, eu não precisava da faculdade. (...) E quando eu cheguei lá, primeiro que não tinha ônibus, (...) cheguei na escola e vi que a escola não tinha vidro, toda quebrada, não tinha água...

Ao analisar a permanência da professora ainda que houvesse encontrado tal situação adversa, será perceptível a futura atribuição de um importante papel de transformação social à sua ação docente. Advinda de experiências majoritariamente positivas com a educação e a escola durante sua formação, a professora percebe ao conversar com seu pai que havia assumido uma função de agente transformador na vida dos alunos:

Tinha um aluno que era mais gênio do que eu que não sabia o que era vestígio. Eu fui para casa, meu pai já era aposentado, aí eu falei para ele: “Não vou voltar para aquilo não”. Aí ele: Por quê? (risos) “Maior gritaria, os alunos gritam o tempo todo, sabe nem o que que é vestígio”. Meu pai falou: “Ah é? Não sabe que que é vestígio?... Você ta fazendo o que lá? Você foi lá para ganhar um dinheirinho a mais do que você ganha? Ou você foi para lá para ensinar? Volta lá e ensina o que é vestígio, cria uma forma de ensinar o que que é vestígio”.

A professora, como já dito, ao entrar na sala de aula não foi capaz de perceber que apesar do seu déficit, ela nunca passou por um processo de exclusão na escola. Outro ponto de

interesse nesse trecho do seu relato é que a professora foi bem recebida pela comunidade assim que souberam que ali trabalharia. As más condições de trabalho, que já eram uma situação presente há 25 anos, deixaram a professora impressionada. Essas mesmas condições ainda presentes no cotidiano de muitas escolas é uma das pautas da luta sindical docente por anos. O que realmente parece ter incomodado a professora, no entanto, foi a percepção de que os alunos não sabiam o que era vestígio. Esse choque pode ser atribuído ao choque do real dos anos iniciais da carreira docente, mas também a um choque de cultura. Ainda sobre o ocorrido com os alunos, a professora conta como o apoio do pai foi primordial para sua consolidação profissional.

Segundo essa professora, esse foi o momento primordial para a aprendizagem da docência. Assim ela relatou:

E aí, grande sacação: todo dia tinha tiroteio, todo dia tinha guerra naquele lugar... tem até hoje. Eu reparei que os alunos traziam capsulas... Eu falei: “Pessoal, o que que é vestígio?” “EU NÃO SEI” - gritavam. “Vestígio é isso aí que tá na tua mão. Isso aí aconteceu quando?” “Ontem de noite”. “Vestígio da guerra que vocês viveram, da guerra que você presenciou. As cápsulas são os vestígios”. A partir daí, eu comecei a criar dentro daquela história que eles viviam para dar aula: “Como é que o Império Romano caiu? Como é que foram as fronteiras? Quem toma conta das fronteiras? Como é que funciona aqui no morro, pessoal? Quem toma conta das fronteiras... Se vier um pessoal e pá, pá, pá e pagar mais o que que acontece?” “Fronteira abre, professora. O inimigo entra”. E eu fui criando formas de trabalhar com eles.

Esse caso contado durante a entrevista mostra a relevância que o apoio do pai, que era um professor experiente e em contato com a metodologia freiriana, possuiu durante o período de ingresso na profissão. Mais uma vez, na vida docente dessa professora, o âmbito familiar a reafirmaram como capaz. A conversa com seu pai fez com que o choque do real se tornasse uma força motriz para lecionar àquela comunidade. Em uma fase tão difícil quanto os primeiros anos de docência, o apoio e o compartilhamento de práticas é o que torna a docência possível.

É muito relevante também perceber como a Educação Libertadora, experienciada e defendida pelo pai, foi imprescindível para que o conhecimento chegasse à camada popular a qual a professora atendia. Só foi possível atingir a aprendizagem desejada quando professora e alunos passaram a falar sobre o que sabiam em comum. Essa metodologia não foi modificadora apenas da vida dos discentes, mas da docente também, pois a partir da maneira com que passou a ensinar, a então graduada em História se descobriu docente que utiliza uma aproximação da realidade do aluno como disparador para o ensino (FREIRE, 1997).

Outro ponto chave desse relato é sobre o Saber Docente adquirido pela experiência de seu pai. Mesmo aposentado, ele foi capaz de contribuir para o crescimento profissional da filha através de uma troca de experiências. A experiência vivida por um professor pode ser diferente

da vivida por outro, mas no momento de compartilhamento há espaços para o crescimento de novas ideias, de novos meios de ensinar, de vislumbrar uma utilização diferente de determinado material, etc.

Quando questionada sobre o quanto se sentia preparada para a sala de aula ao se formar, a professora diz que:

A faculdade não me preparou para isso e como eu estava em uma situação confortável, numa zona confortável, tinha um emprego já público, eu não ia parar de estudar, porque eu tinha acesso à leitura, eu tinha resolvido o meu problema. O meu problema tinha resolvido. Funciona assim na sociedade, você resolve seu problema e você esquece que você teve uma trajetória.

Além disso, a própria observação da docente acerca da sua ascensão social é um dado valioso. A lembrança de seu histórico enquanto portadora de um déficit de aprendizagem e de suas dificuldades na graduação foram apagados pela melhoria de vida. A docente continuou o relato desse esquecimento alegando que a escola sempre a acolheu, mas que na vez dela de acolher, seu primeiro pensamento foi de que ela não possuía a capacidade para fazer aquele entendimento discente acontecer.

Após a questão proposta por seu pai é que ela percebeu que a escola nunca lhe negou conhecimento e que, enquanto licenciada, ela não deveria também negar o conhecimento aos seus alunos.

Sobre outros apoios recebidos, a professora contou outro trecho de sua vida no qual a comunidade docente foi marcante em sua experiência. Após a morte de um parente próximo, a professora teve problemas de saúde, seguidos de um caso de doença em sua família, e foi nesse momento que recebeu um convite de um diretor de escola para lecionar mais perto de casa. O relato diz que:

Eu tinha tido paralisia facial. Eu trabalhava nessa comunidade e eu fui internada e eu fui ver o que era aquilo... eu fiz um monte de exame e era emocional. O médico falou: "Olha eu lamento te informar, mas se fosse um vírus, mudança de temperatura... seria mais fácil. Você vai precisar fazer uma terapia porque o seu não bate com nada, o seu é emocional" (...). E quando eu voltei da licença, eu peguei licença pouquíssimo tempo porque eu pedi pro diretor: "deixa eu continuar trabalhando.", ... Depois o diretor que me trouxe pra cá, que me convidou pra cá. Porque ele soube que minha filha tava com tumor e ele falou "Vem pra mais perto, amada, não precisa ficar tão longe", e lá já tava ficando perigoso... aí eu vim pra cá porque eu moro aqui pertinho também. A convite dele eu vim pra cá [escola onde a entrevista ocorreu].

Morar mais perto do trabalho trouxe mais qualidade de vida e uma condição mais favorável diante de tantos outros desafios profissionais e pessoais dessa docente. A relação entre humanos no trabalho docente é um dos fatores que torna o trabalho complexo, mas que também o torna recompensado e, muitas vezes, prazeroso. Essa sucessão de eventos ruins na experiência pessoal da professora poderia dificultar sua docência, mas, na sua perspectiva, o

trabalho fazia parte da sua identidade ao ponto de que a professora não conseguia se ver sem seu trabalho. O pedido da gestão para realocação dessa professora permitiu que a mesma encontrasse forças para continuar sua luta pessoal. Segundo Paro (2015), a boa gestão é aquela que melhor consegue articular os recursos dos quais dispõe a fim de alcançar os fins desejados.

Professora de Português

A professora de Português entrou na rede municipal com experiências em diversas escolas. As múltiplas experiências em redes e escolas diferentes proporcionam trocas sociais inúmeras, o que faz com que a docente trace um modelo do que considera ideal em uma escola:

Não, na rede não, porque eu entrei na rede velha. O que acontece, antes de eu entrar na rede, eu fui professora do estado (do Rio de Janeiro), fui professora do Colégio Pedro II, fui professora de uma universidade privada, fui professora de outro município, fui professora do CAP. Eu já tinha uma experiência, eu já tinha uma experiência prévia. Por que eu dei muita cabeçada? Claro e ainda dou, porque faço um negócio, não deu certo, tento de novo. O tempo todo. Mas quando eu entrei no município do Rio, eu já tinha sido professora do Pedro II, então assim, para mim uma das melhores escolas do Rio. Então eu já tinha aprendido a como fazer um trabalho de qualidade com pouco. E é uma das coisas que eu sempre implementei no Rio. O problema pra mim sempre foi indisciplina, porque eu não admito desacato. Não gosto de desacato de jeito nenhum e acontece que algumas coisas são proteladas.

Como dito, ao entrar na rede a professora parecia já ter um modelo mental do que era aceitável ou não enquanto docente. Tinha também um modelo do que seria uma boa escola - o Pedro II – e de como deveria ser sua atuação – “fazer um trabalho de qualidade com pouco”. Quando questionada sobre sua primeira experiência profissional, a professora nos conta que:

Na primeira escola foi no Estado e a minha vontade foi de sair correndo. Eu exonerei (risos), mas no município também tá? Na primeira semana no município é de você pedir “pelo amor de Deus, que que eu tô fazendo aqui?”. (...)Você não tem direito a escolher horário, você não tem direito a escolher escola, você não tem direito a escolher nada. Você não tem direito(...). Então assim, na primeira escola que eu entrei, é um diretor, ele tá há muitos anos... primeira vez que ele começou a dar o chique dele, eu falei assim: “o seu papel não é gritar, gritar eu também sei”-(...)seu papel é chegar para mim e falar: “você já conhece o sistema da prefeitura? Você tem que lançar as faltas e conteúdos, etc. lá. Não? Vou fazer com você”

Aparentemente, a primeira semana na rede municipal pareceu ser marcada pelo mesmo choque do real experimentado na primeira semana de docência na rede estadual. A professora apresentou para a pesquisa o que parece ser uma falta de apoio dos pares, além de uma hierarquização dos professores no interior da rede, o que, segundo a sua perspectiva, dificultaria a inserção profissional.

É importante lembrar que o clima institucional tem sido compreendido como um importante instrumento de satisfação com a profissão e como um fator que pode facilitar o processo de inserção profissional. A gestão escolar tem um papel primordial na constituição

desse clima institucional, precisando garantir um ambiente propício às melhores práticas docentes e ao diálogo.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 439), a cultura organizacional, pode ser entendida como um conjunto de “comportamentos, ações, opiniões, ações e formas de relacionamento que surgem espontaneamente entre os membros do grupo”. A administração escolar deve atuar sobre essa cultura a fim de assegurar as condições interpessoais mais favoráveis ao trabalho do professorado, considerando que nas ocasiões em que há falta de espaço para trocas e direitos de escolha, a relação na comunidade escolar é dificultada.

Uma escola se torna mais aberta ao processo de trocas com um corpo docente que consegue se relacionar sem falta de respeito, característica constituinte da boa gestão escolar. Segundo Paro (2015), “o diretor e a hierarquia não são sinônimos de autoritarismo. Pode ter hierarquia sem autoritarismo”. A troca de gritos parece criar um ambiente propício para uma alta taxa de atritos entre docentes, discentes e gestão.

Contraponho, porém, a visão de que o atrito é inteiramente improdutivo. Parto de um ponto que a socialização profissional te dá opções de aderir ou negar certos comportamentos de grupo. A professora em questão, atualmente é coordenadora pedagógica e, segundo seus relatos, parece ter negado esse ambiente que vivenciou:

Eu fiz isso com as professoras que chegaram agora lá na escola. Fiz assim: “Olha só, vamos lá”. Mando um recado para todos, eu tenho um grupo de transmissão, então mando o recado, aí falei assim: “Fulano você chegou agora, já ouviu falar que tem esse programa” “Ah, já ouvi” “Então, vamos lá agora para fazer? Para você ver mais ou menos, para você ver como é, quando você não souber, você abre a chamada aqui. Já lançou suas faltas? Ó, a sala de informática tá liberada.”, porque tem HC (horas complementares) né? (...)E assim, toda vez que tinha tempo vago eu falava “Vai lá e faz, se não souber, você dá um grito que a gente vai ajudando o tempo todo”.

É possível perceber um movimento de negação ao modo como foi recebida pela gestão da primeira escola, o que fez com que a docente aderisse a um outro modelo mais dialógico quando se viu na função de coordenação pedagógica.

A privatização da sala de aula atrapalha o avanço de uma coletividade do professorado. É crucial pensar que a falta de compartilhamento das práticas docentes gera uma privatização da sala de aula, como assinalado por Cochran-Smith e Lytle (2012). Tal perspectiva está presente também nas reivindicações de Nóvoa (2006, p. 14) por um melhor tratamento a ser dado aos professores iniciantes. O autor afirma que os primeiros anos de profissão costumam acentuar “dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores”. Segundo Perrenoud (2002), esse individualismo constitui uma característica de uma cultura comum à profissão docente que parece muito

relacionada com a solidão do ato de ensinar e a recorrência às crenças e memórias pessoais na hora de lidar com os problemas em sala de aula.

O individualismo na profissão (PERRENOUD, 2002) parece afetar não só docentes, mas também a gestão escolar. As decisões tomadas por apenas um indivíduo têm potencial de gerar um ambiente de embates não-produtivos na escola.

Professor de Matemática

O professor de Matemática conta sobre sua primeira experiência como docente ainda como professor de Música:

Então, aí meus pais nunca se opuseram a esse trabalho vamos dizer assim e me ajudavam orientando. Minha carreira de professor posso dizer começou ali. Quando eu comecei a ensinar mais crianças mesmo a tocar violão.

O próprio professor reconhece sua iniciação na docência nas aulas de violão, mas como já dito, o mesmo faz várias ressalvas sobre as diferenças de se ensinar em um curso particular e em uma turma.

Ao iniciar seu trabalho, já como professor de Matemática, em um curso de pré-vestibular, esse professor experimenta pela primeira vez o que é estar em uma sala de aula. Reconhece que foi aprendendo a profissão aos poucos, a cada nova inserção:

Eu comecei a dar aula lá, inclusive comecei a dar aula de Física porque não tinha vaga na Matemática. Comecei a dar aula de Física, depois eu passei para a Matemática. Ali eu consegui depois vaga para escola ainda na graduação, aí já comecei a lecionar em escola e aí fui gradativamente evoluindo. Fui de escolas menores para escolas maiores. E aí depois eu resolvi fazer um concurso público, muito numa crença que é a da minha universidade, que sempre pregou que a gente era fruto de investimento da população e a gente precisava retomar isso de alguma maneira para as pessoas que precisavam ou que contavam unicamente com esse serviço.

É importante o caráter com o qual esse professor se insere na docência. Os cursos de viés popular visam a um ensino voltado à ascensão social, um processo que o professor já havia vivido de certo modo. Acho interessante perceber que seu primeiro trabalho docente não foi remunerado, mostrando uma dimensão política de sua concepção de docência e uma preocupação com a transformação social.

A ausência de professorado na área das disciplinas exatas permitiu que esse professor conseguisse seu primeiro emprego em uma escola, antes da sua colação de grau. E é possível perceber como a Faculdade teve um papel decisivo em sua identidade profissional. A ideia de retornar à sociedade o que lhe foi dado não foi só propagada pelo seio familiar, mas reforçada durante a sua graduação, o que faz com que o caráter social do ensino seja um fator muito importante em sua carreira profissional.

Sobre as mudanças de escolas no começo de uma carreira docente o professor alega que no início “a gente roda muito. Porque no início a gente vai pegando o que dá pra pegar. Depois foi diminuindo essa rotatividade”. No caso do professor de Matemática, um modelo ideal parece ter partido de suas experiências enquanto aluno, como mostra o excerto abaixo:

A gente quando é aluno tem uma visão do professor, e quando a gente se torna professor a gente percebe o quanto que é difícil você conseguir controlar uma turma... enfim, você conseguir passar um conteúdo.... Porque falar na linguagem dos alunos é uma coisa muito difícil. E hoje, até entender que isso às vezes não vai ser feito por mim, vai ser feito por eles mesmos.

A experiência na socialização escolar parece ter ajudado o professor em suas primeiras experiências pedagógicas, reafirmando o postulado de Cunha (1989, p. 139) quando afirma que “a grande inspiração dos docentes é a sua própria prática escolar”. É assinalado pela literatura que professores recorrem com frequência à sua experiência escolar na resolução dos problemas pedagógicos, principalmente no início da carreira (LÜDKE e BOING, 2012).

Seu relato nos mostra que, ao se ver em uma situação de inserção, o docente decidiu recolher as melhores práticas de professores seus, o que evidencia o quão internalizadas as práticas docentes podem ser, já que o professor as utiliza como recurso pedagógico, mesmo as vivenciando apenas como aluno.

Essa repetição de metodologias e práticas é muito importante durante o período de inserção, momento em que o professor “(...) pode ser levado a reatualizar experiências vividas como aluno” (CAVACO, 1995, p.164). Ao perceber que o que funcionou consigo, enquanto aluno, não necessariamente funciona com sua turma, o professor pode fazer uma ressignificação de suas práticas enquanto professor, permitindo assim se abrir às novas experiências e relacionar os conhecimentos acadêmicos e didáticos de um jeito próprio.

Sobre seu curso de graduação, o professor relata:

A graduação me preparou muito pouco para a realidade em sala de aula. Então quanto mais cedo eu tivesse esse contato, melhor formado eu sairia da graduação. Para mim foi indispensável. Eu acho que a graduação foi muito boa na parte de pesquisa. Assim, me incentivou muito a pesquisar e a estudar matemática. Mas na parte de didática, de prática escolar eu acho que ela ainda foi bem distante, apesar de ter uma formação para professor. Mas eu acredito que isso pode melhorar muito. Esse contato com a escola.

No caso do professor de Matemática, a busca pela experiência partiu de sua família. Esse contato prático da profissão pareceu ressignificar o que era aprendido na formação de Matemática, enquanto pesquisador. Porém, o professor parece ter encontrado uma dificuldade muito grande na questão do individualismo profissional docente dentro de sala de aula:

A gente não tem a cultura de assistir às aulas uns dos outros. Eu acho que isso já foi uma coisa que eu fui ter em uma outra escola, onde eu fui avaliado por um tempo e ali eu tive alguns apontamentos que, mesmo assim, foram deficientes em relação a

explicar o que precisava, dentro da metodologia, ser melhorado. Era muito uma coisa pessoal, uma opinião. Muito " Olha, eu acho que você deveria fazer assim ou poderia fazer assado...", mas nada em relação a algo concreto... esse tipo de *feedback* específico eu não tive e não sei se alguém já teve alguma vez na vida (risos).

O compartilhamento de práticas parece ser algo muito importante para o docente, principalmente em um período onde se testa diferentes práticas, como é o caso dos anos iniciais da docência. O professor pareceu querer uma troca de práticas mais constante, em uma espécie de tutoria, onde se pudesse abrir espaço para admitir que não se sabe ensinar.

Tal individualismo docente (PERRENOUD, 2002) reforça um estereótipo social de que, para se ensinar, basta ter sido aluno (NÓVOA, 2009) ou basta saber o conteúdo de sua disciplina. Esse isolamento na docência e a busca por maior compartilhamento das práticas também foi sentido pelo professor ao chegar à escola pública.

A carga horária de trabalho parece contribuir para a dificultar os encontros entre os docentes. Muitos professores se deslocam muito entre escolas, o que torna um horário comum quase impossível. Os momentos coletivos de trabalho são necessários para a criação de uma cultura escolar e de maior compartilhamento das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Quanto aos apoios recebidos da equipe gestora da escola, o professor de Matemática alegou não ter problemas:

Eu acho que eles me ajudaram muito a me ver como um profissional e isso eu devo muito as coordenações de escolas de todos os lugares que eu passei. Porque elas em vários momentos me trouxeram essa maturidade que qualquer um que está na profissão e é novo de idade ao mesmo tempo precisa desse choque de realidade.

As coordenações e direções também parecem importantíssimas na criação dessa relação entre pares. Ao meu ver, a formação dos professores iniciantes, por muitas vezes se concretiza na escola a partir das ações propostas e desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos. Acredito que a gestão tenha um papel fundamental na formação do docente por ser o elo que liga a esfera macro da Educação com o universo de cada escola.

O que se viu no âmbito das primeiras experiências docentes, foi que o choque do real foi comum a todos os sujeitos da pesquisa. Todos os professores alegaram momentos de dificuldade na hora de relacionar os conhecimentos acadêmicos com a prática de sala de aula. A professora de História, mais uma vez contou com o apoio familiar para perseverar no começo de sua docência. Para além disso, essa professora também contou com o apoio da equipe gestora da escola em momentos de dificuldade.

A professora de Português apresentou uma situação de dificuldade na relação com a gestão em sua primeira experiência na rede municipal. Atualmente, a professora exerce também

um cargo de gestão, assim como o professor de Matemática que exercia uma função na SME, à época de sua entrevista.

Todos reclamaram do isolamento em sala de aula, pelo menos no início da carreira, o que confirma a literatura (COCHRAN-SMITH, 2012; PERRENOUD, 2002). As trocas entre os pares ficam limitadas a momentos escassos e todos pareceram interessados em maiores oportunidades para formação cooperativa, em serviço. O cotidiano das escolas é intenso, o que exige que haja um horário de trabalho coletivo, o que é facilitado em escola de turno integral, sendo mais complexo nas outras escolas. Todos os professores relataram que aperfeiçoaram suas práticas pedagógicas nesses anos iniciais.

4.2.3. Relação com os alunos

Neste item, tenho por objetivo discutir os dados acerca da relação entre docentes e discentes, aspecto abordado por todos os entrevistados. Considero essa uma parte importante da constituição da identidade docente, haja visto que o outro com que o professor lida é múltiplo e por isso diversas relações se estabelecem em uma única turma.

Professora de História

No que diz respeito à sua relação com os alunos, a professora de História nos relata uma relação de amizade e diálogo. É possível inferir que por ter tido contato com a perspectiva freiriana desde criança, essa se tornou sua abordagem em sala de aula. A partir do seu relato, foi possível perceber que essa docente se sente responsável pela mudança da realidade social de seus alunos, utilizando “na prática do desvelamento da realidade social” nuances de conhecimento prévio dos alunos para a construção dos conhecimentos necessários. Esse “processo conscientizador, que a realidade seja apreendida não como algo que é, mas como devenir, como algo que está sendo” (FREIRE, 1976, p. 117) foi percebido em toda a entrevista e não somente em uma única fala da professora.

Sobre os momentos com seus alunos, a professora apresenta dois acontecimentos que, segundo ela, mexeram com sua identidade profissional e pessoal:

No último dia do campeonato que era a minha turma contra a turma da professora de Educação Física que eu gosto muito, o goleiro não veio com tênis e aí mandaram ele para casa. Aí o pessoal veio: “Professora! Professora!” Eu falei: “Não, manda ele voltar, arruma um tênis que caiba no pé dele” (risos)(...) Ele botou o tênis e entrou e a gente ganhou o campeonato. Nesse dia eu fui pro hospital, porque a gente gritava (...)minha garganta ficou inchada (...) e eu tive que ir pro médico e isso daqui ficou desse tamanho. São coisas carinhosas que se repetem. Eu nunca passei para eles “Ao mestre com carinho” e eu lembro que nessa turma de projeto, no dia do meu aniversário eu ganhei uma caneca de presente deles. Eles fizeram uma vaquinha e compraram uma caneca e aí eu lembrei da cena do "Ao Mestre com Carinho".

Essa turma era uma turma de projeto de correção de fluxo e a professora passou seu ano letivo inteiro com os estudantes, o que parece ter ocasionado um grau de proximidade maior do que quando se leciona os tempos previstos para a disciplina de História. A docente ainda conta que, por torcer com tanta veemência, acabou ficando doente, fato esse o qual podemos relacionar com a intensidade da relação, que se destacou como um traço forte de suas identidades profissional e pessoal nesse relato específico.

O relato revela ainda uma existência da representação de um bom professor na figura do personagem principal de *Ao Mestre com Carinho*. A professora se percebe como alguém que se importa com os alunos, tal qual o personagem docente do filme que apresenta um modelo de docência que, certamente, inspira a professora. Para ela receber o mesmo presente trouxe uma correlação direta com o personagem que admira. Em um instigante relato de experiência, Dubet (PERALVA e SPOSITO, 1997) assinala que, ao ficar responsável por uma turma do que corresponderia ao segundo segmento do Ensino Fundamental no Brasil, só conseguiu ter controle da disciplina em sala de aula quando os alunos perceberam que ele se importava muito com o resultado dos aprendizagens. Aqui o cenário parece muito semelhante. O presente recebido por ela mexeu com a representação da professora e com sua autoimagem, pois aparentemente ela atingiu o seu ideal de professor.

Em outro momento de seu relato, a professora conta sobre o momento da morte de um ente próximo, trauma já citado nesse trabalho, após o qual ela ficou com paralisia facial. Acerca disso a professora discorre que quem a

ajudou muito foram os alunos. Aonde eu trabalhava tinha gente que ria da condição da "boca torta", meus alunos nunca riram. Nunca. (...) Eu tenho o maior respeito por eles. Antes já tinha e fiquei mais ainda. Porque quando eu fiquei doente foram eles que abraçaram. Eu escutava piada dos colegas, mas eu nunca escutei piada de aluno.

Do mesmo modo que a professora se importou com os alunos, os alunos em múltiplas situações parecem ter se importado com ela. Essa relação de troca é comum à docência, pois o trabalho do professor é interativo. O aspecto relacional do trabalho é constitutivo da profissão (TARDIF e LESSARD, 2005). O fato da professora se importar com os alunos parece ter gerado uma interação em que alunos e docente se valorizam e se preocupam uns com os outros.

Ainda sobre essa noção de coletivo, a professora discorre que o que a fez continuar lecionando por vinte e cinco anos foi

O retorno. Você receber do aluno "Passei no CEFET.", "Agora tô me formando em nutrição", "Agora eu sou terceira sargento não sei de onde", "Oh, você marcou minha vida", isso te alimenta. Sim! E outra coisa que alimenta também são os pais. Eu tenho o maior respeito pelos pais. Os pais vão lá, entram. Os pais compram livros e depois leem e falam "Quer ler esse?", "Eu comprei esse, pode ser? Quer pra ler?", recebo

assim, lembrancinhas que eu falo "Gente, ninguém tem que receber nada. Porque a função da gente é trabalhar bem." mas eu sei que é como quem diz "A gente tá junto."

Como se pode notar o retorno dado por pais e alunos parece capaz de sanar algumas das dificuldades da carreira. O sucesso do corpo docente é um retorno do trabalho do professor.

Ainda sobre esse retorno, é significativo a fala da docente de História sobre sua função. A professora lembra que o dever do professor "é trabalhar bem" e como retorno percebe que os pais desejam um modo de se mostrarem presentes na comunidade escolar. A professora enxerga sua força de trabalho como um modo de devolver o apoio a ela ofertado pela escola pública e segundo a docente ela trabalhou toda a sua carreira em escolas em comunidades deflagradas.

Quando perguntada sobre as dificuldades da docência, a professora nos informa que o teor é o mesmo das felicidades da profissão. E mais uma vez traz a discussão acerca do trabalho do professor que é interativo e relacional (TARDIF e LESSARD, 2005). Sobre as demandas externas à escola a entrevistada diz não ser parte da profissão, mas aos prantos, a professora relata o caso de uma criança cujo o pai estava com câncer

Por exemplo, às vezes me marcam... Fulano tá preso e a mãe não tá podendo ver, aí me marcam na postagem lá da comunidade aqui. Eu vou lá ver, aí eu falo: "Mãe, você tem isso de recurso você vai fazer isso, isso e isso e você vai conseguir. Você consegue um advogado, vai lá pleiteia isso, você tem direito a isso", entende? A gente tem essa função.

Por se importar com o aluno, a professora sofre com as dificuldades de seus alunos e de toda a comunidade escolar. Esse sofrimento é consequência do trabalho relacional na docência, no qual os dilemas e alegrias dos alunos são de conhecimento do professor (TARDIF e LESSARD, 2005). A professora aparenta ter uma relação profunda com os seus alunos e por isso sua identidade também é afetada pelo sofrimento dos discentes.

A função docente parece ultrapassar os muros da escola e interferir diretamente na forma como a entrevistada se vê como docente. Pelo que foi relatado, a comunidade recorre a essa docente em diversos momentos de dificuldade, mostrando a proximidade e a disposição da professora para além das horas de trabalho instituídas pela SME.

Exceder as horas e levar trabalho para fora do ambiente escolar é um fator comum na profissão e já conhecido pela literatura (SILVA, 2018). Em uma pesquisa com professores da rede de São Paulo, estadual ou municipal, Silva (2018) constatou que os professores excedem muito sua carga horária de trabalho (86% dos professores afirmaram levar trabalho para casa).

Apesar de parecer constituinte do trabalho, a docente de História o leva também com o caráter de transformação da comunidade escolar, no que diz respeito à qualidade de vida. A

professora se envolve em resolver as demandas da comunidade, porque se importa com seus alunos e com a comunidade e considera que isso é inerente ao seu trabalho.

Professora de Português

A professora de português menciona uma contradição na relação dela com os alunos. Segundo seu relato, ela aparenta ter um entendimento pouco clara sobre sua autoridade na escola, o que a leva a momentos em que ela se torna próxima aos alunos e momentos nos quais ela aparece com uma autoridade forte para que consiga organizar os alunos, o que é nomeado por ela de autoritarismo. Aparentemente, a docente se encontra em um dilema que envolve uma tensão entre liberdade e autoridade, que já foi tema abordado por Freire em *Pedagogia da Autonomia*. O autor afirma:

É meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor de classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade (FREIRE, 1996, p. 43)

Para Freire (1996), uma relação democrática com os alunos envolveria um equilíbrio e ter os dois lados dessa tensão. No cotidiano dessa relação, torna-se fácil desequilibrar essa “balança”. Quando se desequilibra, fazendo pesar mais o lado da autoridade, temos uma relação autoritária. Esse desequilíbrio foi reconhecido e assumido pela professora. Ela relatou que, por vezes, o autoritarismo é utilizado como método de contenção dos alunos:

Existe um folclore, um mito de quem seja eu. Eles têm medo do meu marido, eles acham realmente que meu marido é dono da boca (risos). (...) Na verdade, esse folclore é porque eles têm medo de mim. (...) E aí quando eu sou muito autoritária, e de certa forma, infelizmente, a escola funciona como um presídio, vocês sabem disso. A gente tem discutido aqui muito sobre a escola como emparelhamento do Estado, etc., etc. Só que assim, é uma coisa tão surreal que eles só funcionam quando eu os trato como presidiários.

O relato da docente que leciona em um complexo de favelas demonstra um dilema entre fazer valer a autoridade, as regras de convivência em um espaço que tem ao redor muita violência e o desejo de ser próxima dos alunos. O fato de a obediência discente advir de um momento autoritário soa um pouco forte, mas a professora relativiza a própria afirmação quando alega que

É um condicionamento, um paradoxo. Eu sou muito criativa, muito libertária para algumas coisas, eles falam comigo sobre qualquer coisa, não há tabu. No entanto, eles não têm, eles vêm faltando o básico que vem chamando minha atenção que é eles não cumprem as regras da sala né do tipo: um fala o outro escuta, não xinga o outro, não cuspa no outro, não morde o outro, o corpo do outro é do outro não é seu. Essas coisas sempre acontecem na minha escola, então diante disso, eu sempre assumo uma postura autoritária.

As regras de convivência ainda não parecem fazer parte das realidades dos alunos, que ao chegarem à escola precisam se adequar a esses parâmetros. Para além disso, o corpo discente é adolescente, faixa etária onde o rompimento com as regras é comum. Tardif e Lessard (2005, p.35) nos lembra que o caráter relacional da docência também traz algumas dificuldades, pois o trabalho do professor envolve um outro múltiplo, dotado de vontades próprias. A capacidade de resistência dos alunos leva a professora a um conflito entre proximidade e autoridade pois, segundo seu relato, muitas vezes a professora deixa os alunos em um “momento hospício” onde as regras são mais flexibilizadas.

O que foi notado também é que há uma certa distância entre a realidade da professora e a de seus alunos e por isso o choque de culturas gera momentos de complexidade do trabalho docente. A própria professora percebe que seu público é muito múltiplo quando conta que seus alunos vêm

De diversas comunidades, de diversos segmentos da própria comunidade, porque é um complexo (...) Você é a mãe e o pai e a família inteira, você é a única voz de autoridade, o professor virou a única voz de autoridade deles e aí acaba que nada funciona assim, todos os trabalhos pedagógicos que a gente imagina eles dão certo até metade.

Mais uma vez, é possível notar que a professora se sente dividida entre uma relação mais próxima e amistosa e a autoridade perante seus alunos. Ainda sobre esse relato, é muito curioso notar que, na perspectiva da professora, ela é uma figura de autoridade e maternal ao mesmo tempo. O papel institucional do professor se confunde com o papel familiar em diversos momentos.

Na visão da professora, esse papel traz uma representação própria como uma pessoa que realmente faz parte da família do aluno. Nascimento (2006, p. 162) nos lembra que o construto social acerca do trabalho docente remete ao papel maternal na sociedade quando diz que

Isto se justificaria em razão de um conjunto de traços de personalidade normalmente associados ao ser mulher, tais como: instinto maternal, carinho, docilidade, compreensão, paciência, abnegação. Assim, o magistério foi compreendido por longo tempo como um prolongamento das atividades maternas.

A própria professora diz se ver como mãe dos alunos, o que traz à tona uma visão missionária da profissão docente e, para além, uma visão própria do que seria a imagem de um bom professor. Esse modelo ideal de docência por ser muito ligado ao seio familiar traz uma reflexão de que esse tipo de prática contribui para um processo de desvalorização da docência. Todavia, a própria professora, em muitos momentos durante a entrevista, relativizou essa vocação, dizendo sentir que a coletividade docente deveria lutar em prol de melhores condições

de trabalho, revelando assim um caráter reflexivo sobre a vocação. Acerca disso, Tenti Fanfani (2005) assinala que “nada opõe a vocação à incorporação crescente de um conhecimento técnico-científico para a solução dos problemas de aprendizagem que são cada vez mais complexos” (FANFANI, 2005, p. 268 tradução nossa).

Para além do caráter relacional entre discentes e docente, a professora também fala sobre como a relação entre os pais e os alunos impactam negativamente no futuro escolar de seus discentes. A professora mais uma vez se percebe em um espectro maternal quando revela que

Aluno é sempre aluno. Me entristece muitas vezes, a vida deles é muito triste, a dos meus principalmente. São muito pobres, são muito tristes, eles são alijados de qualquer coisa que eles possam caminhar, que eles possam ir adiante, eu tenho alunos excelentes que iriam para escolas técnicas, por exemplo, bastava que os pais permitissem. Isso daí acaba comigo, a gente faz vaquinha para eles poderem fazer concurso, arruma todos os documentos para poder tirar xerox para cota e aí o responsável fala assim “Não, não vai não. Tanta escola aqui em Campo Grande vai estudar longe”. Isso acaba comigo.

As dificuldades dos alunos são ouvidas e sentidas pela docente. É possível imaginar que essa é uma comunidade escolar que possui um ambiente com muitos choques culturais e comportamentais.

A professora relata que sofre com as vivências do aluno, o que, como já dito nesse trabalho, parece ser um reflexo do trabalho relacional que a profissão docente envolve (TARDIF e LESSARD, 2005). O sofrimento da professora é ver o aluno não poder prosperar e suas felicidades profissionais muitas vezes também vêm do retorno do sucesso do aluno.

Professor de Matemática

O professor de Matemática alega que sua relação com o alunado mudou muito desde sua inserção até sua prática atual. Ele alega que a experiência anterior o ajudou a planejar as aulas. Todavia, no que tange ao modo como tratar os alunos em sala de aula, ele se sentia despreparado para tal e só aprendeu quando entrou de fato em sala de aula e percebeu que o *feedback* é contínuo. Esse retorno contínuo é uma característica de um trabalho que envolve outra pessoa, ou seja, relacional e interativo (TARDIF e LESSARD, 2005). A turma é um outro múltiplo, com muitas demandas e vontades e por isso a docência possui um retorno imediato e constante das ações tomadas pelo professor.

O trabalho docente é interativo, porém, na aula particular o professor possui um aluno por vez, já no contexto escolar, a turma é um outro múltiplo e isso exige do professor uma habilidade comunicativa e relacional muito mais complexa, o que mudou completamente a

percepção de si mesmo como professor. O retorno dos alunos, que podem aderir ou não à proposta de cada professor é uma forma de se perceber se a comunicação funciona ou não.

Ainda sobre as diferenças entre o trabalho com suas primeiras turmas e aquele que desenvolve hoje, o professor acredita que a pouca idade no começo da carreira contribuiu muito para que os alunos se sentissem mais à vontade:

Então a diferença de gerações era menor, é menor. Acho que até hoje ainda é pouca, comparado com um professor por exemplo que tenha 40, 50 anos... essa diferença vai ser cada vez mais gritante. Então eu tinha uma linguagem mais própria, então... entrei numa escola onde a maioria dos professores era bem mais velha. Com uma linguagem mais próxima houve uma identificação com os alunos.

O professor considera que sua idade o aproxima dos alunos, o que não se comprovou que seja uma regra geral no magistério. Por exemplo, a professora de História, com 25 anos de profissão, é próxima de seus alunos por se importar com eles. O mesmo foi percebido com relação à professora de Português que, apesar de apresentar uma contradição quanto ao uso de sua autoridade, possui um grande envolvimento com seus alunos e se importa com eles.

Nessa pesquisa, foi possível perceber que um fator importante para que os alunos se sintam próximos do professor é perceber que tal docente se importa com os resultados e as vivências de seus discentes.

Outro elemento apresentado pelo docente de Matemática foi a diferença das suas experiências em escolas públicas e privadas. O professor nos conta que

(...)Na escola particular, principalmente nas que eu trabalhei, que tinham maior poder aquisitivo, maior nível socioeconômico; os alunos já têm um objetivo meio que de seguir aquilo que a família espera que ele siga. Um ou outro que se desvencilha dessa ideia, mas ali todo mundo está com um objetivo meio que traçado. E na escola pública eu percebo que os alunos vêm com muita dificuldade de traçar objetivos, de traçar metas próprias porquê... sei lá, não sei talvez dizer exatamente o porquê, mas eu sei que eles vêm com essa dificuldade.

O professor possui uma representação de aluno de escola privada que está dentro de um contexto familiar que o preparou para as responsabilidades e obrigações através do capital cultural que detém (BOURDIEU e PASSERON, 1970). Enquanto isso, para o professor, o aluno da escola pública não tem acesso a esse capital cultural que o prepare para o contexto escolar. Uma leitura possível dessa característica pode ser a de que, constrangidos pelas condições materiais em que vivem, muitos jovens mantenham uma expectativa baixa com relação ao que podem almejar.

Outra diferença da escola pública segundo o professor, seria a ausência de um certo guia de procedimentos em situações do cotidiano escolar. Para ilustrar um desses momentos no qual um protocolo de ações auxiliaria um professor, o docente nos conta um caso pessoal:

Um outro exemplo extremo foi o que eu estava dando uma aula e descobri que tinha um aluno armado dentro da sala de aula. Eu... não sabia o que fazer. Então eu dei aula normalmente, não sabia o que fazer. (...) Então, falta qualquer ação específica. Uma situação extrema é muito difícil pro professor. Porque ele não foi formado para lidar com essa situação (...)

Essa situação mexeu com a representação de si mesmo pelo professor, pois ele precisou tomar uma decisão rápida para a qual não se sentia preparado. Por outro lado, é muito difícil para a equipe gestora de uma escola ou sistema de ensino, antever situações extremas, como a que o professor relatou. Esse ocorrido exigiu um julgamento de valor do docente e fez com que ele recorresse às suas próprias crenças (TARDIF, 2018).

Ainda sobre sua relação com os alunos, o professor de Matemática afirmou que a grande recompensa de seu trabalho está relacionada com os resultados de seus alunos.

(...), mas no final das contas eu posso atestar, por experiência, que a maioria gritante dos casos, os professores estão preocupados com os alunos. Então apesar de todos os momentos difíceis, sempre tem aqueles alunos que marcam você, que são casos de sucesso e que te motivam, exatamente. Também acho que a minha motivação sempre foi os alunos e porque eu acredito que a profissão do professor é uma missão. É uma missão de cada um.

O caráter relacional, mais uma vez, afeta diretamente a percepção do papel do professor na escola e, por se importar com os alunos, o sucesso profissional vem com o bom resultado dos discentes.

Todos os entrevistados alegaram que os resultados de seus alunos e seus comportamentos são importantes para que o trabalho que desenvolvem. Atribuo essa relevância ao caráter relacional e humano que é central no trabalho docente (TARDIF e LESSARD, 2005).

Em seu artigo, Silva chega em uma conclusão semelhante no que diz respeito à troca com os alunos:

Em linhas gerais, o sentido de responsabilidade social e a convivência com alunos na esfera pública se mostraram como elementos da permanência dessas professoras na carreira docente. As situações vividas concretamente, na trajetória profissional, costuram as memórias que marcam a opção pelo magistério. O contato com crianças em desvantagens, deficientes, sujeitos marginalizados, entre outros, delineiam a identidade profissional dessas educadoras, revelando de forma contundente as razões que as levaram a permanecer numa profissão tão plena de contradições. Para além de uma prática sacerdotal, os memoriais indicam a concepção política dessas educadoras em compreender a escola como espaço de transformação social, o que implica uma necessidade de mudança nas formas de ensinar e aprender. (SILVA et al, 2012, p. 279)

Aqui também, o que se viu é que a convivência com os alunos marca profundamente a forma como esses professores percebem a si e ao trabalho docente. A responsabilidade social e a iniciativa de tomarem para si os problemas de seus alunos esteve presente em todos os relatos.

4.2.4. Saberes docentes e práticas pedagógicas

Nesse item abordo o que os professores pensam sobre os saberes docentes adquiridos ao longo dos anos e suas perspectivas acerca do trabalho que desenvolvem com seus desafios e possibilidades.

Professora de História

A professora de História nos conta um pouco sobre a confiança em seu trabalho que os anos de experiência lhe deram, afirmando que

Hoje eu tenho mais segurança pra ser o que eu era. Eu já fazia isso, só que por exemplo, em uma das escolas: Quando a professora que era chefe do departamento de História falava "Meio ponto é pra reprovar, meio ponto é pra reprovar." Eu tentava arrumar dez mil desculpas, "a garota tá com câncer", eu levantei essa história, ficava aquela pressão porque eu via que quando a nota rodava em cima eles iam pro Conselho de Classe e não deixavam mexer.(...) Hoje, se o cara tirar zero e alguém falar "Tem que..." não vai reprovar ele, é meu aluno, eu trabalhei com ele, eu sei e acabou.(...) Hoje eu tenho mais propriedade pra poder ver o aluno como um todo e não aquele cara que "Eu sei tudo de História!", ninguém sabe nada de história, porque história ela muda.(...) Hoje eu me reconheço como detentora sim, desse processo.

Foi possível notar a segurança que domina o relato da professora e que o próprio trabalho parece fazer mais sentido para ela com o passar dos anos. A confiança no próprio trabalho parece aumentar ao longo dos anos.

Sobre sua prática profissional a professora se narra atenta às necessidades e problemas dos estudantes e focada em suas aprendizagens. Exemplifica contando um caso ocorrido em um dia de provas:

uma aluna... ela tava fazendo prova e ela não sabia nada porque ela não tinha estudado(...) E eu perguntei baixinho pra ela "O que que aconteceu?", "Eu não dormi, eu não estudei.". Eu falei "Dobra a prova e me entrega amanhã". (Risos) E ela fez a prova e ela falou "Tudo que tá aí, depois de eu ter dormido, eu acordei e fiz a prova, não olhei em lugar nenhum não, tá?". Eu falei "Tranquilo...". Ela tirou quatro na prova. Mas ali ela não conseguia nem fazer nada. E se ela tivesse colado de alguém, visto alguma coisa... a nota é o de menos. Eu sei que cobra a nota aí fora, mas se você ensina o aluno, se você cria nele a questão de que o saber é pra ele, vai depois levar ele a conseguir alguma coisa; você já deu o primeiro passo.

Seu relato evidencia a importância que ela dá ao processo de aprender, independente de nota. Nos mostra que a professora se vê confiante no processo de aprendizagem de seus alunos e no seu modo de lecionar.

Ainda no que tange a avaliação, a docente revela não aplicar nenhum tipo de prova. Os seus trabalhos envolvem sempre uma relação entre Arte e História ou produção textual e História. Ela relembra um trabalho recentemente realizado com seus alunos, no qual eles deveriam produzir quadros:

trabalhei com Guernica, trabalhei com a África e tem uns ali que eles doam (o quadro pra escola). Eles pintam quadro. E agora Guernica, eu expliquei Guernica toda, passo, óbvio que eu peguei um vídeo, vi o vídeo todo, passei o vídeo para eles e fui explicando reforçando Guernica. Li a poesia e aí eu falei: “Vocês podem juntar no máximo três pessoas para fazer o trabalho de Guernica”.

O trabalho pedagógico da professora é uma expressão de sua identidade como profissional. As exposições dos quadros socializam com toda a escola o que foi aprendido pela turma. A avaliação é toda essa construção do conhecimento, desde o processo de conhecer o tema até a produção artística finalizada. Nessas exposições os alunos se tornam avaliadores de si mesmos. Seu relato aponta para uma concepção de avaliação formativa, a serviço da aprendizagem, no falar de Perrenoud (1999). A forma como relatou seu trabalho com o quadro Guernica evidencia ainda uma preocupação com a contextualização do conhecimento a ser trabalhado e parece pôr em articulação diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem, como defendeu Candau (1983, p. 21) ao afirmar que “a perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática”.

Professora de Português

A professora de Português alegou se sentir confiante durante o planejamento de uma aula:

Porque assim isso daí sai naturalmente, eu penso: amanhã eu tenho que dar Geografia para os alunos do projeto, eu tava pensando assim: “Eles não sabem nada. Então primeiro eu vou pegar o mapa do Brasil, depois o mapa do bairro” (...) Eu gosto disso, eu preparo com gosto a aula, não me incomodo, às vezes eu passo o domingo inteiro preparando tudo que eu vou fazer na escola, não só para (minha turma). “Ah vou preparar um negócio para sala de leitura, aí vou preparar...” eu me meto na vida dos outros na escola, entendeu?

A professora se mostra confiante não só em seu planejamento de aula, mas em planejamento para outros momentos na escola, como sala de leitura, etc. Essa docente demonstrou possuir disposição de para uma troca de experiências com todo o corpo docente, acentuada agora em virtude de estar ocupando o cargo de coordenadora pedagógica da escola.

Quando questionada sobre o que a fez perseverar apesar das dificuldades durante sua carreira profissional, a professora diz acreditar ser em virtude de uma “insanidade mental”. “Eu acordo dizendo que eu não vou fazer [nada]³ daquilo (risos), aí quando eu entro eu chego assim: “Chega! Vamos fazer o negócio!” (risos). Entendeu?”. É possível notar mais uma vez que esse

³ A palavra nada está substituindo aqui um palavrão dito pela professora.

é um trabalho permeado por contradições. No mesmo dia em que pensa em desistir de um trabalho mais engajado, de envolver-se ao entrar em sala de aula a professora se sente obstinada a continuar exercendo seus projetos e planos pedagógicos.

O mesmo se dá quando a professora se refere aos projetos que envolvem não somente seus alunos, mas a escola como um todo:

Todos os dias eu falo isso, todos os dias eu falo isso: “Vocês vão ver nunca mais vai um projeto nessa escola vai ser só prova” ... Aí... “Vamos fazer projeto de Halloween” (risos). Aí agora chega. Halloween, acabou Halloween. Vamos pensar no próximo projeto: consciência negra? Então vamos chamar não sei quem (risos), assim. Ou seja, virou um projeto deste tamanho que eu jurei que eu não ia fazer. Que nunca mais ia acontecer, é uma pessoa bipolar. Não sei mais o que que eu faço, eu gosto de ser professora. Eu gosto, tô acostumada com a escola, com a comunidade.

A docente se importa com a comunidade e com seus alunos, mesmo quando aparentemente desistiu de seus projetos profissionais. Todos esses dilemas parecem ter a mesma origem, que é o descobrimento da professora sobre qual docente ela almeja ser em sala de aula (Silva et al, 2012).

Professor de Matemática

O professor de Matemática considera que a experiência o tornou detentor do conhecimento, mas sim, mais conhecedor do processo de aprendizagem:

Acho que a maior diferença foi a que eu tinha citado antes. Entender que um bom professor não é necessariamente uma pessoa que sabe falar bem ou explicar bem o conteúdo, mas aquele que sabe levar a turma como um todo para um patamar superior. Eu acho que essa mudança é muito importante e eu devo isso... Boa parte disso à principalmente três fatores: A experiência com a escola pública, que é muito mais heterogênea no meu ponto de vista, pelo menos das turmas que eu peguei em escolas particulares.

A diferenciação entre escola particular e pública aparece mais uma vez na fala do professor, mas dessa vez para destacar a heterogeneidade do outro na escola pública. Esse caráter interativo e relacional (TARDIF e LESSARD, 2005) com um outro tão múltiplo parece ter auxiliado o professor em sua carreira, como alegado por ele.

Todavia, o professor também atribui seu amadurecimento como docente a outros fatores, como

uma pós-graduação que eu fiz, que foi até pela prefeitura. Que foi em Docência e foi assim, transformador pra mim. Porque é lá que eu consegui estruturar na minha cabeça: como que eu posso fazer uma prática docente do professor mentor e não do professor transmissor. Então ali eu acho que eu peguei as ferramentas necessárias para que isso se tornasse realidade. E o terceiro momento foi trabalhar com formação (...). Então assim, esses três momentos para mim foram os que fizeram mudar radicalmente esses quatro últimos anos; mas a experiência com os alunos também antes disso, já tinha me feito amadurecer bastante.

A formação e o seu trabalho com a formação dos iniciantes foram percebidos pelo professor como espaços para crescimento pessoal e profissional, o que o auxiliou em uma confiança maior em sala de aula. É visível que a qualificação parece evocar uma reflexão sobre a prática aos professores já em exercício, o que parece influenciá-los positivamente. A formação como forma de suprir as demandas excedentes sentidas pelo professor é um dos recursos para a ampliação do saber docente “de modo a melhorar as suas capacidades e, conseqüentemente, desenvolverem as suas identidades profissionais” (GOMES et al, 2013, p. 260).

Esse professor demonstrou orgulho com o trabalho de formação de professores que realizou, alegando que esse espaço é muito frutífero para trocas. Tanto no planejamento quanto na formação em si, essa troca está presente e a reflexão sobre a profissão docente é constante. A percepção do próprio amadurecimento, que foi relatada pelo professor de Matemática, é uma situação frequente na docência, pois “no decorrer da sua trajetória profissional, alguns professores começam a tomar consciência dos seus próprios processos maturacionais, processo este alcançado por meio de uma busca constante de auto aperfeiçoamento e reconhecimento de seus acertos e erros” (SILVA, 2016, p. 76-77).

O docente de Matemática traz uma boa reflexão acerca do seu papel como professor na pós-modernidade:

Mudou muito porque a informação mudou de lugar. Estava com um professor ou um formador e não está mais; (...) E acho que isso também é uma coisa que o professor em geral, como uma profissão, precisa entender mais rápido possível. (...) Então acho que uma das coisas é essa, e hoje a gente precisa orientar cada vez mais os alunos como eles vão obter essas informações, como verificar se as informações são corretas e o que fazer com essas informações. (...) Saber tratar a informação é uma coisa que o professor precisa fazer primeiro, saber fazer isso e passar isso para os seus alunos. Sempre pensando que ele pode ter aquela informação em outro lugar e o que ele vai fazer com essa informação.

É possível notar a maneira com que sua autopercepção enquanto mediador do conhecimento sofreu muitas mudanças em uma era tão digitalizada. Para esse professor as informações são muito líquidas (BAUMAN, 2001) e precisam ser mediadas pelo professor, o que nos indica uma crença de que o bom professor sabe trabalhar com essas demandas.

Uma vez que o professor dedica tempo de sua aula a questões da atualidade referentes à aquisição de conhecimento, este docente parece assumir como seu papel a mediação das informações seja na escola, seja nas redes sociais. Sobre essa mediação, o professor afirma que:

(...) Porque a impressão que dá é que você não está fazendo o seu trabalho, mas pelo contrário, eu acho esse trabalho muito mais importante do que só passar informação. Porque antes o aluno podia ter aquela informação lendo um livro também, a informação não estava concentrada só no professor, mas estava muito no professor (...) então a gente vive em uma geração muito mais angustiada do que a que a gente foi formado, né. (...) Hoje você pergunta, uma pessoa vai te mandar o *link* de uma notícia falando uma coisa e a outra vai te mandar outro *link* falando outra totalmente

diferente, de duas fontes às vezes confiáveis... E como fazer, o que fazer com essas duas informações? Então acho que mudou muito pra esse mediador de informação e pra consciência crítica do que fazer com a informação ou com o conhecimento.

O professor percebe seu papel como de mediador desse acesso à informação. Muito além de ensinar o conteúdo programático, o papel de mediador das informações as quais o aluno acessa parecem ser um aspecto constituinte de sua identidade. Ficou evidenciado que esse é um saber que a experiência proporcionou ao professor. O docente ainda acredita que ensinar o método científico para alunos cada vez mais jovens seja uma das formas de solucionar as demandas:

(...) Daqui a dez anos a inteligência artificial vai estar, já está, mas ela vai estar muito presente na vida e como que a gente vai construir isso, quem vai construir isso, não são os alunos que vão chegar. São esses alunos que estão agora no ensino médio... no ensino fundamental, sim. Porque cada vez mais cedo as crianças estão programando, estão construindo, estão fazendo ciência. E isso vai acontecer muito mais cedo do que o tempo que a gente levava para se formar, para fazer um mestrado e começar a produzir ciência.(...) O que a gente está falando é que o cara tá saindo do ensino médio já criando um programa novo ou um aplicativo... sabe, que já mudou a forma de você "Tem um aplicativo que faz isso...." Então cada vez mais cedo a produção de Ciência na Escola. A gente tem uma responsabilidade muito grande em relação a isso.

Pelo seu relato, foi possível identificar que esse professor se vê como formador e responsável pela ciência futura, na qual seus alunos serão os criadores. Ele contou que desenvolveu com seus alunos um projeto de aproximação do seu alunado ao método científico.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem os docentes apresentaram as seguintes perspectivas: A professora de História apresenta uma preocupação com a possibilidade de mudar a realidade social do aluno de um modo em que não se perceba a transição entre os saberes que possui e os que adquire, vendo nessa a sua principal função enquanto docente. A professora de Português ainda apresenta muitas contradições no que diz respeito a sua própria autoridade perante os alunos, alternando entre um autoritarismo extremo e uma licenciosidade amigável. Já o professor de Matemática acredita em um papel científico do professor (GONÇALVES, 2016, p.8), que deve mediar e gerir as informações das futuras gerações, potencializando a criação de ciência cada vez mais cedo.

Uma unanimidade nesse item foi o crescimento da confiança em suas práticas com o passar dos anos de experiência. Mesmo que os professores de Português e Matemática ainda estejam delimitando seu modo de ensinar, ambos afirmam um grande amadurecimento adquirido com os anos que já passaram lecionando, em concordância com a ideia de que os saberes docentes vão se constituindo a partir de uma prática reflexiva (SCHÖN, 2000).

4.2.5. Concepções acerca da profissão e do papel de formador

Nesse item trago as concepções dos professores entrevistados sobre o trabalho docente. As visões aqui expostas são sobre a função do professor, o que é ensinar e como se descobre apto para a docência.

Professora de História

A professora de História nos conta sobre como sua inserção à docência foi um acaso e sobre como não se sentia apta para a função:

Por que eu fiz a prova de Magistério de História? Não foi porque eu queria ser professora, porque eu sempre vi no professor uma função muito nobre e muito complicada de ser. Eu tenho muito respeito por ser professor. O fato de você ensinar alguém a decodificar a leitura, eu nunca consegui entender como eu aprendi a ler. Isso meio que fazia com que o professor, na minha visão, era um cara mágico. Porque fazer com que o aluno aprenda coisas é uma função mágica, é um dom isso.

Por valorizar a própria alfabetização, a professora de História atribui à docência valores tais quais o de um dom. É um tanto quanto peculiar pensar que apesar de não se acreditar dotada da “magia” necessária para lecionar, a professora ainda assim fez a prova para o magistério. Acredito que não apenas por coincidência, mas a estrutura familiar a auxiliou nessa tentativa, já que seu pai era professor. Creio também que um familiar exercer a profissão também a torna mais valorizada, pois a professora de História pode perceber os sacrifícios e alegrias da docência de perto desde a sua infância, o que influencia no valor dado à profissão.

Ainda sobre o exercício docente a professora diz acreditar que

essa profissão de Educação, seja lá o que for professor, educador... Veio para resgatar alguma coisa, veio para fazer a diferença. (...) Não é um carma, mas é uma missão. Eu sei que a gente precisa comer, eu não vou comer a plantinha aqui, chupar o cadeado (risos), preciso comprar comida, preciso sobreviver. Mas eu poderia trabalhar em outra coisa, como eu podia ter ficado trabalhando numa sala com ar-condicionado. (...) Ser professor é uma coisa especial.

A visão da profissão como uma missão é um movimento comum na sociedade. Vemos muito corriqueiramente discursos sobre o papel do professor, a importância do mesmo e sobre como ensinar é quase que um dom divino que apenas os escolhidos possuem. Porém, gosto da relativização feita pela própria professora que enfatiza que a tal vocação não pode ser um subterfúgio para precarização docente. Sendo um dom ou não, a docência é uma profissão que merece sua valorização efetivada através de medidas públicas de bem-estar profissional.

A professora apresentou sua visão acerca da escola. Crer que a escola seja um lugar de afeto é um reflexo do quanto essa professora está envolvida com a comunidade escolar. Silva (2016, p. 88), nos lembra que o afeto é um grande elemento na transformação da vida dos discentes:

O afeto é um dos maiores mediadores no processo de ensino-aprendizagem, sem ele não se consegue construir aprendizagens significativas. O professor terá que lidar com questões que ultrapassam a transmissão do conhecimento, tendo que estabelecer relações humanas significativas e pertinentes com os alunos, na intenção e esperança da transformação da vida destes para melhor. (SILVA, 2016, p.88)

Mas parece necessário um cuidado extra com esse tipo de afirmação, pois do mesmo modo que a vocação, o afeto, tomado por si só, pode desprofissionalizar o professorado. Freire (1997, p.9) já alerta a comunidade docente quando escreve: “Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado sobretudo na rede privada em todo o país, é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve”. É importante ter afeto pelos alunos, ou no dizer de Freire (1997), querer bem ao educando, o que a professora de História claramente possui, mas a consciência de que a docência é uma profissão é fundamental. Durante toda a entrevista essa professora pareceu consciente dessa discussão e de que todo esse seu papel pertence ao seu âmbito profissional.

Todo o relato da professora revela a importância atribuída por ela à relação com seus alunos e seu papel de agente de transformação social. É o que ficou evidente no relato sobre sua experiência em uma turma de projeto de correção de fluxo:

Eu dei aula pro projeto. (...) São os alunos invisíveis. É aquele que não sabe ler, não sabe escrever, que perturba o tempo inteiro, porque ele não consegue entender o que ele tá fazendo ali. Então ele vai ficando reprovado. (...) A diretora me chamou: “Ó, cara, tem que ser tu, não tem outro professor para pegar isso. É trabalho diferenciado o tempo todo, é amor no coração”, eu falei: “Mas eu não sei Português, eu não sei Matemática, eu não sei essas coisas, como é que eu vou dar aula disso?”. Eu entendi que o projeto não era para dar aula de Matemática nem Português não. Você tinha que dar conteúdo? Tinha, mas a função dos projetos de correção de fluxo é dar amor. (...) É valorizar aquela pessoa, é valorizar o outro. Essa é função do projeto. Se tivesse uma turma do projeto, eu teria feito parte dela como aluna, entende isso? (...). É o resgate, a escola tem essa função de resgatar gente e algumas pessoas ficam perdidas, invisíveis ali, ... 10 anos sendo reprovada, outras desistem e vão embora (...) e foi uma experiência maravilhosa para mim ter trabalhado com o projeto. Porque foi a forma que eu tive de retribuir ali com eles.

A professora se sentiu responsável pelo resgate daquela turma de correção de fluxo. A própria professora relaciona essa sua visão sobre seu trabalho com o fato dela ter se visto como uma possível aluna daquela turma, em virtude de sua deficiência, o que gerou uma identificação rápida com os discentes.

Na sequência, a professora continua seu relato, assinalando que sua

turma ganhou prêmio com uma música. Uns tocam agora em bares. Uma agora vai fazer Pedagogia... Passou um tempo e eles foram para faculdade! Foram trabalhar, eles lembram com carinho que ali eles foram valorizados. Lá eles tinham nome e sobrenome.

Foi possível perceber que a professora valoriza a capacidade de transformação social possível de ser promovida pela escola e que ela se importa com o futuro de seus alunos, de

modo que essa relação afeta sua identidade profissional. Para Tardif e Lessard (2005, p. 30) “todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto”.

A valorização da profissão foi marcante em todo o seu relato e, segundo ela, essa valorização se expressa no incentivo que deu à sua filha para se tornar professora. E justifica: “porque tudo que eu tenho foi com o magistério”.

A professora acredita que esse papel do professor de encaminhar e solucionar problemas é inerente à profissão. Essa perspectiva está presente no pensamento de Tardif e Lessard (2005, p. 33) quando afirmam que todo trabalho sobre e com outros seres humanos, “leva, antes de tudo, a relações entre pessoas, com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas” e evoca atividades como instruir, ajudar, entreter, cuidar, controlar. Para o autor, essa relação está no centro desse tipo de trabalho, no qual se inclui a docência.

Professora de Português

A docente de Português leciona em uma turma de projeto. E sobre essa especificação do trabalho docente ela alega que:

Não, eu dou aula de tudo menos de português, sendo sincera. As vezes sai alguma coisa de português. Então, existe um projeto no qual o professor ele é generalista. Aí vem o professor de educação física e ele dá todas as disciplinas. Na verdade, o projeto da prefeitura é motivação daquele aluno para ele permanecer, e não ter evasão escolar, ele tá defasado idade/série, ele permanece ali. Só que assim, é um processo árduo, é difícil para o professor porque ele é formado especificamente numa área. (...) Então assim eu dou aula de tudo (risos). Eu dou aula de como ir ao banheiro, de como pintar o rosto, de vez em quando vou vestida de alguma coisa para a escola. Então aula de Português às vezes tem.

A percepção da professora sobre o seu papel nesse grupo de alunos é de ensinar primeiramente comportamentos sociais, ficando os conteúdos disciplinares em segundo plano. A professora de Português acredita que o objetivo da turma do projeto de correção de fluxo é manter o aluno dentro da comunidade escolar.

Seu relato explicita uma concepção de que caberia aos professores generalistas (pedagogos) trabalhar com os estudantes os comportamentos gerais, deixando para os professores especialistas o trabalho com os conteúdos das disciplinas.

Todavia, aparentemente, com a experiência, a professora parece ter encontrado meios de aproximar seus métodos de ensino-aprendizagem para despertar o interesse desses estudantes:

Ontem foi aula de Matemática, foi aula de custo. Eles estão há muito tempo sem aula, então eu tô pegando as matérias que vão cair na prova. Mas assim, um é filho do dono (da boca), um é sobrinho de não sei quem... Eles não querem fazer custo de mercado, certo? Eles querem fazer o custo da boca. Então vamos fazer o custo da boca, porque é o que temos né? É, vamos trabalhar com a realidade.

Partir da realidade e do interesse do aluno é um saber que a professora adquiriu com a experiência. Ela parece se sentir, dessa forma, capaz de continuar lecionando em uma turma de correção de fluxo, demonstrando seu compromisso com as aprendizagens dos alunos.

É relevante destacar que a professora acredita que a turma de projeto é uma oportunidade de manter os alunos na escola e reintegrá-los nesse ambiente social. Seu relato apontou para uma preocupação com a função social da escola e também com a condição docente:

Eu não admito que se fale mal do professor, porque se eu esqueci de onde eu vim já era, não tenho que nem mais estar na educação pública (...) e eu não acordo, não saio de casa para ir para uma favela, para enfrentar mãe, aluno, bandido e etc. para fazer um trabalho porco, senão eu ficava na minha casa e pedia remoção para outro lugar, gente.

A professora se identifica pertencente à rede municipal e percebe o que o trabalho, ainda que apresente dificuldades, precisa ser bem realizado pelo profissional da educação. Apesar das contradições apresentadas por ela, a crença de que a docência é uma ferramenta de transformação é o que a mantém no cargo.

Comparando seu trabalho atual como coordenadora pedagógica e aquele que desenvolveu com suas turmas, a docente assinalou:

Na verdade, eu sou uma mera pessoa para contenção de alunos. Eu sou um indivíduo que serve para ficar na contenção dos alunos. E lançar nota para eles. Eu mudava alguma coisa. Hoje em dia eu só quero que eles não se matem.

Sua autoimagem como alguém que precisa apenas conter os alunos é bem diferente daquela que tem de si enquanto professora regente de turma. Apesar dessa frustração acerca do seu papel, a professora expressa no seu relato, sua concepção acerca do que considera ser um bom professor, hoje:

atualmente, para mim, ser professor é: eu preciso ser um ativador social tá? Eu sou muito mais uma orientadora, do que um professor prototípico que chega, passa conteúdo no quadro e eu explico, etc. (...) Eu acho que o professor atual, principalmente das periferias, ele precisa ter esse lado humanitário, ele precisa conduzir o tempo.

A professora parece desejar ser essa docente que muda a realidade do aluno, o que demonstra o próprio modelo ideal de sua profissão, ainda que ela apresente contradições. Traz ainda, no seu relato, uma realidade não difícil de ser encontrada em escolas que atendem estudantes que vivem sob condições materiais muito pobres. Ela relatou:

Então, muitas vezes eu sou a mãe, tenho muito aluno que fala assim: “É como se você fosse minha mãe”. Eu sou a mãe do aluno, sou eu que vou financiar alguma coisa, muitas vezes são os professores que financiam, nós financiamos muitos alunos lá, por diversas coisas desde a cesta básica até os óculos.

A professora se percebe parte da família, responsável por apoio social na compra do que possa faltar para o aluno. Ainda que esse tipo de fala reforce o senso comum do caráter missionário e familiar da profissão, a preocupação com a condição de vida dos seus alunos fora de classe reitera o entendimento da profissão docente como agente de transformação social, o que parece ser o modelo de docência que a professora almeja. A professora quer bem seu educando, mas não abre mão de uma reflexão sobre suas condições de trabalho.

Professor de Matemática

O professor de Matemática tem, nos últimos tempos, atuado na formação de professores junto ao nível central da Secretaria de Educação. Para ele, sair de sala de aula, não era uma opção desejável. Relatou que uma vez havia feito um concurso para atuar em outra área, mas que sabia que não iria. Acerca de sua saída recente para atuar no nível central, ele relatou:

sair de sala de aula para mim já foi uma coisa difícil porque todas as vezes que eu saia para trabalhar, eu saía para assumir uma turma. Sair de casa para trabalhar num lugar que não é na escola, é uma mudança muito drástica. É porque na sala você domina as ações, na sala.

O professor parece perceber que o seu trabalho docente é essencialmente em sala de aula, mesmo que ele exerça alguma função administrativa. E acrescentou:

Mas enquanto ele está na sala ele é a pessoa que comanda as ações. (...) Isso dá muito mais responsabilidade, por um lado, mas dá uma liberdade de como ele vai fazer essas ações. Quando você sai da sala de aula e vai trabalhar com um nível central, que é o caso que eu estou agora, a qualquer momento aquilo pode mudar (...). Trabalhar com formação pra mim é assim. Acho que só tem enriquecido a minha experiência e acredito até que esteja saindo daqui um professor melhor do que entrei.

A autonomia e a liberdade da sala de aula parecem ser traços importantes na percepção de si mesmo por esse docente. Através de seu relato, foi manifestando concepções acerca do trabalho docente, seus desafios e suas potencialidades:

Apesar de ter muito professor sofrendo, muito professor com depressão, muito professor com crise de ansiedade, mas a profissão tem o potencial de promover isso. Pouquíssimas profissões têm. Costumo dizer que eu prefiro gastar dinheiro hoje produzindo material para trabalhar com meus alunos do que amanhã com remédio psiquiátrico. Porque o gosto que dá, quem gosta de ensinar, ver os alunos evoluindo é uma coisa que... que não tem preço, sabe? E isso é uma coisa que quando a gente fala disso não é uma questão de sacerdócio, mas é porque não tem preço. Porque por mais que a gente ganhasse muito dinheiro fazendo isso, seria só melhor.

A melhoria das condições de trabalho para esse docente, seria uma melhoria do bem-estar do professorado. As condições de trabalho melhoram as práticas por darem segurança para que os docentes realizem seu trabalho de modo autônomo, mas sem cair no caráter missionário ou de sacrifícios.

Todos os professores entrevistados disseram não se importar de investir o próprio dinheiro se o retorno dos alunos for bom, e todos acreditam que pelo menos uma parte da profissão docente depende de uma vocação. Foi unânime também a relativização do trabalho docente como trabalho missionário, mostrando um desejo muito grande de que a profissão possua melhores condições de trabalho e valorização social.

4.2.5.1. Concepções sobre o papel de formador

Nesse item abordo as visões acerca do curso de formação de professores oferecido pela Escola Paulo Freire e dinamizados por eles. As perspectivas dos professores sobre o curso são importantes, pois todos alegaram que além de formarem seus pares, foram formados por eles.

Professora de História

A professora de História relatou uma experiência positiva e de troca muito grande:

Foi muito legal, porque hoje eu tenho contato com eles. E contínuo na formação, porque um professor que eu conheço convida para as palestras, e a gente vai fazendo a troca. Ontem, a gente teve uma formação, só que foi com aluno (...). Sem pertencer a escola, (...) fui falar sobre bullying, mostrar o vídeo dos meus alunos, falar para eles que eles conseguem fazer também (...). A escola é uma família. Esse papo que professor diz: “Ah que a escola é lugar para aprender”, ... é lugar para socializar.

O que é fundamental em seu relato é que as formações continuam por iniciativas autônomas dos professores. A desprivatização de sala de aula e compartilhamento de práticas incluindo os alunos é crucial na profissão docente.

Do mesmo modo que a professora se importa com seus alunos, ela se importa com seus pares e professores que participaram da formação. O trabalho interativo tem uma importância grande para essa professora que acredita que a escola é um ambiente de contato com o outro. Acredito que, pela sua história enquanto aluna, a professora foi capaz de enxergar uma escola transformadora e de levar isso aos seus pares.

Sobre a troca com os pares, a professora também deu importância nesses momentos da formação, se sentindo responsável pelos seus colegas de profissão:

Eu acho que sim, do fato de dizer: “Não desiste não, se você tá aqui é porque você tem uma missão faz até alguma coisa por fora né para você não ficar tão, mas... cumpre com a tua meta”. Porque quem começou, tem gente que desiste. Mas algumas pessoas conseguem criar formas de lidar com o abandono, com o descaso.

A relação dialógica que a professora instituiu com os professores iniciantes parece haver os auxiliado em um momento marcado pelo choque do real. Junto a isso, a iniciativa da professora de acompanhá-los nas escolas onde lecionavam demonstra um envolvimento pessoal

com a sua função na formação dos professores ingressantes para além das atribuições prescritas pela Escola Paulo Freire.

Professora de Português

A professora de Português nos contou que sua experiência como formadora foi muito positiva e que ela viu uma oportunidade de energizar os colegas iniciantes:

Primeiro que assim o pessoal chega muito desmotivado porque vai obrigado (risos)... Eu levo umas coisas legais para conversar, até coisas que eu gostaria... Eu anoto coisas que eu acho legal, até coisas que eu não gostei, o encaminhamento que foi, eu não gostei eu anoto: “ah eu acho que eu deveria ter feito outra coisa”. (...) Assim, e sabe precisa de uma motivação sabe, precisa de uma palavra de incentivo mesmo, porque nossa profissão é tensa, a realidade é tensa.

A professora se importa com seus pares e se preocupa com a motivação em sala de aula, talvez por querer ter sido motivada quando iniciante. A desmotivação dos professores iniciantes é uma das características do choque do real e da percepção da distância entre suas formações e as realidades do trabalho. A docente faz um processo interessante de levar o que ela gostaria de ter visto em seus anos iniciais, a fim de ajudar os colegas de disciplina. A troca entre pares é uma situação dupla para essa docente, que anota a formação dos colegas e até mesmo eventos que não lhe agradaram na busca por melhorias da sua própria prática e para a preparação de futuras formações.

Quando questionada se se sentia responsável pelos iniciantes a professora alega que:

Eu acho que sim, porque assim se a gente vai pra troca, na verdade eu sempre vou pensando que eu não tô formando professor. Já tá formado, a gente vai ali para uma troca de experiências, porque eu anoto as coisas que eles falam, fala deles, o que eles fizeram e etc. Mas como eu tenho experiência (...) eu levo assim um outro olhar, então assim sempre existe uma construção, mas construção coletiva. (...) Eu acho que foi uma dupla troca, porque eu anotei diversos livros que falaram, práticas de escola... coisas que eles gostariam de ver, eu sempre anoto. Foi uma influência dupla.

A professora valorizou todos os momentos de formação, mostrando uma grande identificação com essa proposta. Também apresentou a crença de que seus pares estão aptos a lecionar, apenas necessitando de um apoio. Como já explicitado acima, a professora aproveitou esse momento para uma troca dupla. A troca de práticas é um momento para construção de uma identidade docente coletiva, capaz de gerar mudanças estruturais na escola. Como dito pela professora, não há alunos e professores, pois todos são formados. E essa socialização do conhecimento múltiplo é poderoso para uma prática múltipla.

Professor de Matemática

O docente de Matemática apresentou uma resposta positiva acerca da formação e de seu papel de formador. Quanto a se sentir responsável pelos iniciantes o professor alega que:

A gente chama os nossos momentos aqui de encontros, não são aulas, nós não somos professores... eles são os cursistas e nós somos os mentores... é até um pouco do que eu acredito como deve ser na sala de aula. (...), mas a gente busca sempre fugir dessa visão de que a gente está ensinando alguma coisa de alguém. Mas apesar disso na hora que a gente está produzindo conteúdo ou que gente está planejando alguma ação alguma formação, aí sim eu acho que é o momento que a gente se vê responsável pela informação a gente vai compartilhar, por como tratar esse colega que está em sala de aula e como que a gente pode ajudá-lo e não fazer um embate (...). Mas sim, a gente se sente responsável dentro daquilo que cabe a nossa formação. Agora na prática acho que cada um já tem a sua responsabilidade e autonomia, né. O professor acho que vem pra cá com a ideia mais de trocar, aprender pela troca e aprender pela provocação, pela reflexão do que necessariamente passar alguma técnica ou tal. É muito raro isso acontecer. É mais quando é o lance de palestras, vem alguém especialista pra palestrar.

O professor se importa com o reflexo que essa formação terá em sala de aula e acredita que é responsável pela informação que ele passa aos seus pares. Mas, para além disso, o professor viu os professores iniciantes como aptos e autônomos em suas escolhas em sala de aula e enfatizou que o espaço para troca era algo desejado para formadores e professores iniciantes. O professor também enfatiza os momentos de troca e reflexão sobre as práticas docente como o momento em que se sentiu mais formador.

A troca de práticas parece ter sido o ponto alto dos cursos de formação pelos relatos que me foram dados. Todos os professores acreditam que essa espécie de formação contribui para a diminuição do isolamento em sala de aula (COCHRAN-SMITH, 2012; PERRENOUD, 2002). Foi unânime também a sensação de responsabilidade pelo conteúdo ministrado aos professores iniciantes, embora todos os professores os considerem aptos para a sala de aula. Esse dado demonstra que os professores se mostraram conscientes de suas necessidades de formação e troca, o que permite uma formação de uma identidade profissional (pessoal e coletiva) que não é apenas instrumental na escola (IMBERNON, 2010).

Todos os relatos apontaram para um modelo de formação colaborativa. Para Imbernón (2010, p.98), esse modelo consiste em algumas práticas realizadas pelos professores experientes como: identificação das necessidades formadoras pelos próprios iniciantes, autorreflexão acerca de suas práticas e resolução de problemas em grupo, desenvolvendo capacidades sociais e educativas de maneira gradual. Aparentemente, os espaços de diálogo proporcionaram formações em serviço, com a ida da professora de História a outras escolas para troca com os iniciantes e seus discentes, o que foi avaliado como positivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir um trabalho é muito complexo. Empreguei muito tempo me debruçando sobre os dados aqui apresentados nas mais diferentes formas. Após analisar todos esses dados, pude chegar a algumas conclusões, sempre temporárias, acerca da profissão docente e dos professores experientes:

Partindo do objetivo geral e dos objetivos específicos que nortearam esse trabalho foi possível afirmar que: O apoio da família e dos pares são os fatores que influenciaram mais na permanência dos professores e junto à reflexão da prática são motores na formação e reformulação da identidade profissional docente. No que diz respeito aos objetivos específicos foi possível perceber que há um sentimento de pertencimento à rede municipal, o que leva a possibilidade de assumir a existência de uma identidade coletiva, mas ressalto que essa noção fica relativizada pelo escopo dos sujeitos entrevistados. Sobre a importância do contato com os pares, todos os professores relataram que a troca de práticas é primordial para a docência. Elucidarei essas considerações abaixo.

A partir dos depoimentos dos professores participantes da pesquisa, constatei que há um sentimento de pertencimento à rede municipal de ensino por parte de todos os sujeitos dessa pesquisa. Todos, em algum momento, demonstraram uma dedicação singular em integrar o corpo docente da rede, independente das possíveis ressalvas. Para além da rede municipal, todos se disseram orgulhosos de serem professores e que a profissão faz parte de quem eles são. Acredito que grande parte dessa valorização seja um vestígio da influência que a escola teve na vida dos docentes enquanto alunos, haja visto que os três sujeitos estudaram em escolas públicas.

Os professores todos possuíram influências familiares fortes em relação à escola, seja pela valorização do processo de escolarização, seja pela presença de figuras modelares. Todos os professores parecem ter sido incentivados a estudar, o que demonstra que a valorização dos estudos foi uma característica comum nas famílias. Para além disso, todos os professores relataram boas relações e um gosto muito grande pelo ambiente escolar. Isso demonstra o quanto a vida enquanto aluno contribuiu para a escolha da profissão. Nenhum sujeito apresentou dificuldade em lembrar de sua vida discente como motivacional para essa escolha. A professora de Português, embora apresente algumas dúvidas, também se percebe docente desde aluna, comprovando que o professor faz uma memória de sua vida escolar ao ingressar na profissão docente.

O choque do real foi comum a todos os sujeitos da pesquisa. Esse momento de inserção profissional mostrou ser um momento de grandes contradições acerca do papel do professor e de como integrar os conhecimentos acadêmicos com os conhecimentos da prática. Nesse momento, todos os professores reviveram suas dificuldades e apoios que tiveram dos pares e familiares, mostrando que o trabalho docente é coletivo, ainda que por vezes ocorra isolado em sala de aula. Cheguei a conclusões semelhantes às de Silva (2016), em sua dissertação de mestrado, de que a escola é um ambiente vivo e fértil para reflexões sobre as práticas em sala de aula.

Apesar de todos julgarem os momentos de troca importantes, os professores não descreveram muitos casos de apoio dos pares, o que evidencia a solidão docente, muitas vezes denunciada pela literatura. Os apoios mais relatados pelos docentes foram o familiar e o de seus alunos, demonstrando que a troca entre pares ainda depende de iniciativas pessoais.

O isolamento em sala de aula foi uma reclamação comum e todos os docentes também enfatizaram como os momentos de trocas de práticas são os melhores para o crescimento profissional. Seja através de uma formação continuada ou de momentos de partilha com os pares, todos eles alegaram que a coletividade docente é frutífera. Apesar de o cotidiano das escolas ser intenso, os momentos de trabalho coletivo necessitam existir para que os professores reflitam sobre suas práticas mais frequentemente, o que, segundo os professores entrevistados, contribui para o desenvolvimento profissional.

O caráter relacional e interativo do trabalho docente apareceu inúmeras vezes nas entrevistas, mostrando que, para os professores, a relação com a comunidade escolar é um reflexo de seu próprio trabalho. Os professores se sentem responsáveis pelos alunos seja por um sentimento de responsabilidade pela socialização das futuras gerações ou pelo sentimento de mediador das relações e das informações acessadas por eles. Há um envolvimento pessoal com os alunos que os motiva a superar a precariedade das condições de trabalho, mas que também traz preocupação e sofrimento. Para além disso, esse envolvimento leva alguns professores a buscarem ajudar através de financiamento (comprando óculos, caderno, borracha, etc.). Essa foi uma das contradições da docência que percebidas por esse trabalho.

Todos os professores reconheceram que suas opções pedagógicas foram sendo construídas a partir da reflexão sobre suas práticas, o que lhes deu maior confiança com o passar do tempo. Isso comprova a literatura de que a experiência cria para o docente um saber prático (TARDIF, 2005).

Um aspecto sobre o trabalho docente mencionado pelos entrevistados foi a visão missionária da profissão. Todos os professores demonstraram compreender o compromisso que têm com seus alunos como uma missão. Contudo, todos relativizaram esse pressuposto como uma prática de precarização docente e evidenciaram um desejo grande de que a profissão possua melhores condições de trabalho e valorização social.

A experiência em turma de projeto de correção de fluxo criou uma perspectiva diferente de docência nas professoras de História e de Português. Ambas alegaram que esse tipo de turma é um trabalho de afeto e de transformação da realidade discente, exigindo uma outra forma de lecionar. O que se viu é que lecionar em turmas consideradas mais difíceis parece se constituir como um desafio para esses professores.

Os professores também apresentaram uma tendência a exercerem cargos de gestão, seja em nível central ou local. Todos eles exercem hoje alguma função administrativa ou de coordenação pedagógica. Esse dado indica que a reflexão sobre a prática faz com que os professores ampliem as práticas já desenvolvidas para todo manifestem o desejo de que aquilo que era uma prática sua se estenda a prática do grupo escolar ou de um corpo docente. Outro apontamento possível é de que são convidados para esses cargos devido às práticas diferenciadas exercidas em sala, fruto de suas reflexões.

A formação dos professores em situação de inserção profissional, desenvolvida por eles, a partir de um convite da Escola Paulo Freire parece ter surtido o efeito de propiciar a instituição de um contato contínuo com os pares da rede municipal e da escola, sendo este o ponto alto do curso para os professores entrevistados. Todos acreditam que aquele momento foi uma troca não-hierárquica entre os participantes, reconhecendo os professores iniciantes como seus pares. Os professores experientes alegaram se sentir responsáveis pelo conteúdo compartilhado nos encontros de formação dos iniciantes e se veem como colegas que contribuíram para a inserção dos participantes, ingressantes nessa rede de ensino. Atribuo essa preocupação ao desejo de minimizar os impactos do choque do real e à avidez por uma maior coletividade docente. Todos expressaram um desejo de que esse projeto continue.

Com esse trabalho aprendi muito sobre a docência e, assim como suposto na metodologia, durante as entrevistas muitas vezes fui acolhida como uma professora que está aprendendo a profissão com os sujeitos entrevistados. Também aprendi muito acerca da grande esfera social que é o trabalho docente e algumas contradições que quem está lecionando sente, o que foi enriquecedor. Porém, esse estudo não se esgota aqui, pois os resultados obtidos nessa

dissertação estão dentro de um contexto social dos sujeitos entrevistados e sendo assim, se aplicada com outros sujeitos novos resultados seriam coletados.

Esse trabalho suscitou questões não previstas e aponta para a necessidade de aprofundamento de estudos sobre os saberes docentes produzidos a partir da experiência profissional. Têm esse saberes sido sistematizados e socializados no âmbito dos sistemas de ensino? E na formação dos professores, que lugar ocupam esse saberes no conjunto de conhecimentos profissionais que compõem os currículos das instâncias formadoras?

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge**. Garden City, NY: Anchor Books, 1966.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática. 1983.

BOURDIEU, P. Compreender. Em BOURDIEU, P. (coord.) **A miséria do mundo**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 693 – 732.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1988.

CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de. E. OLIVEIRA, M. R. N. S (orgs.). **Alternativas no ensino de Didática**. Campinas/SP: Papyrus, 2009, p. 71-95.

CAVACO, M. H. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995, p.155-177.

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. (2002). Teacher Learning Communities. In J. Guthrie (Ed.). **Encyclopedia of Education** (2nd ed.). New York: Macmillan.

COCHAN-SMITH, M. Um conto de duas professoras aprendendo a ensinar com o tempo. In: **Kappa Delta pi Record**, july-sept, 2012 (p. 108-122). Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores).

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas. Papyrus, 1989.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. 113p.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cad. Pesqui.** [online]. 2002, n.115, pp.139-154. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>.

DUBAR, C. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. Lisboa: Porto Editora, 1997.

FICHTE, J. G. **Foundations of Natural Right According to the Principles of the Wissenschaftslehre**. Reino Unido: Editora The Press Syndicate of the University of Cambridge, 2000.

FREIRE, P. Algumas notas sobre conscientização. In: **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, A.M; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GONÇALVES, K. A. Identidade docente nos artigos da ANPEd – 2010/2014. **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, 2(3), p. 5-17, jul.-set. 2016.

GOMES, P.; et al. A identidade profissional do professor: Um estudo de revisão sistemática. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 247-267, abril/junho. 2013.

HALL, S. Ethnicity: Identity and Difference. **Radical America**, Vol. 13, No. 4, (June 1991).

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. Em NÓVOA, A. **Vida de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000.2ªed.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2017. Brasília: MEC, 2018.

IVENICKI, A.; CANEN, A. **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F. e TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. In: **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 426-451, 2012.

MOREIRA, A. F. B., & CANDAU, V. M. (2006). **Currículo, Conhecimento e Cultura. In Brasil, Indagações sobre Currículo**. Brasília: Ministério da Educação.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

NASCIMENTO, M. G. C. A. de. A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio. Rio de Janeiro. 1996.

NASCIMENTO, M. G. C. A. de. Trajetórias de vida de professores formadores: a constituição de *habitus* profissionais. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio. Rio de Janeiro. 2006.

NASCIMENTO, M. et al. O Ingresso no Magistério: Políticas de Inserção Profissional e Formação Continuada na Rede Municipal do Rio de Janeiro. **Relatório de Pesquisa**. Rio de Janeiro, 2017.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Nada substitui o bom professor**. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf> Acesso em: 07/03/2020

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. ISBN 978-989-8272-02-7. Lisboa, 2009. (Livro em formato digital).

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, V. H. "O diretor precisa ser um grande educador, que saiba se relacionar com os outros educadores". **Jornal do Professor**, [S. l.], n. 111, 16 mar. 2015. Boas Práticas de Gestão Escolar. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=3770>. Acesso em: 7 mar. 2020.

PERALVA, A T.; SPOSITO, M P. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor - **Entrevista com François Dubet**. Espaço Aberto no. 5, 1997.

PERRENOUD, P. Avaliação - da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre Duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIO DE JANEIRO, ESCOLA DE FORMAÇÃO PAULO FREIRE. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://www.rio.rj.gov.br/web/epf/quem-somos1>> Acesso em: jan. 2020.

SAHAGOFF, A. P. PESQUISA NARRATIVA: UMA METODOLOGIA PARA COMPREENDER A EXPERIÊNCIA HUMANA In: **Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação**, 9, 2015, Rio Grande do Sul, 2015.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, D. N. H.; SIRGADO, A. P.; TAVIRA, L. V. Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 32, n. 88, p. 263-283, Dec. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622012000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622012000300002>.

SILVA, S. R. M. A relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional docente: um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, J. P. da. Quando o trabalho invade a vida: um estudo sobre a relação trabalho, vida pessoal cotidiana e saúde de professores do ensino regular e integral de São Paulo. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, USP – São Paulo. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TARDIF, M. e LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. Em TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

TARDIF, M; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, June 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742018000200388&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053145271>.

TENTI FANFANI, E. (2005). **La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

TOKARNIA, Mariana. Cai percentual de estudantes que querem ser professores, afirma OCDE. **Revista Valor**, 2018. Disponível em:<<https://www.valor.com.br/brasil/5599263/cai-percentual-de-estudantes-que-querem-ser-professores-afirma-ocde>>. Acesso em: 19 de dezembro de 2018.

VOGT, W.P.; GARDNER, D.C.; HAEFFELE, L.M. **When to use what research design**. New York, NY: Guilford Press, 2012.

APÊNDICES

Apêndice 1: Roteiro do questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

LEPED - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores

GEPROD - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Profissão e Formação Docente

TÍTULO DA PESQUISA: A identidade profissional de professores experientes formadores da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Pesquisadora: Brenda Martins Xavier.

Orientadora: Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO PROFESSORES EXPERIENTES

Eixo temático	Questão
Perfil	1. Qual é o seu nome?
Perfil	2. Para utilização dos dados recolhidos nesse questionário, qual o nome você gostaria que fosse utilizado?
Perfil	3. Deixe aqui um telefone para contato.
Perfil	4. Qual é a sua idade?
Perfil	5. Qual é o seu nível de formação profissional?
Perfil	6. A sua graduação em licenciatura foi: a) Presencial, b) Semipresencial ou c) À distância
Perfil	7. As instituições de formação profissional foram: a) Totalmente públicas, b) Majoritariamente públicas, d) Majoritariamente privadas ou e) Totalmente privadas.
Perfil	8. Nos últimos dois anos você participou de algum curso de formação continuada?
Perfil	9. Você se considera satisfeito na profissão?
Perfil	10. Por que você escolheu a docência? Conte um pouco sobre seu processo de escolha profissional.

Perfil	11. Quanto tempo de magistério você possui?
Perfil	12. Você trabalha há quantos anos na rede pública municipal do Rio de Janeiro?
Perfil	13. Em qual segmento você leciona?
Perfil	14. Você atua ou já atuou na gestão educacional? a) Sim ou b) Não.
Perfil	15. Se sua resposta foi sim, em qual cargo de gestão você trabalhou?
Perfil	16. Você participa de algum coletivo de professores? a) Sim ou b) Não.
Perfil	17. Esses coletivos eram presenciais ou virtuais?
Perfil	18. Você participou da formação de outros professores pela Escola Paulo Freire?
Perfil	19. Conte um pouco sobre sua experiência como formador de outros professores.
Perfil	20. Você deseja participar da pesquisa "A identidade profissional de professores experientes da rede municipal do Rio de Janeiro" concedendo uma entrevista para a pesquisadora?

Apêndice 2: Roteiros das entrevistas**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

LEPED - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores

GEPROD - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Profissão e Formação Docente

TÍTULO DA PESQUISA: A identidade profissional de professores experientes formadores da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Pesquisadora: Brenda Martins Xavier.

Orientadora: Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

ROTEIRO PARA ENTREVISTA PROFESSORES EXPERIENTES

Eixo temático	Questão	Obs Entrevistador
Formação Inicial	1. Me conte um pouco do seu tempo de aluno. Você gostava da escola? Como você via e agia no ambiente escolar?	
Formação Inicial	2. Como você optou por ser professor?	Você foi influenciado por alguém para se formar docente?
Formação Inicial	3. Conte um pouco sobre a sua graduação. Ela te ajudou profissionalmente?	
Formação Inicial	4. Em algum momento você achou que só a graduação não era o suficiente? Se sim, o que você fez?	
Inserção Profissional	5. Conte um pouco sobre como foi sua primeira experiência como professor?	Você precisou ou foi auxiliado voluntariamente por alguém? Quem?
Inserção Profissional	6. Os primeiros anos mudaram a forma como você via a profissão?	

Profissão docente	7. Como é sua relação com os alunos? E com outros professores e a gestão da sua escola?	
Profissão docente	8. Se você pudesse, escolheria a docência de novo?	
Profissão docente	9. Você cogitou mudar de profissão?	
Profissão docente	10. O que você acha que fez com que você permanecesse lecionando?	
Profissão docente	1. Você acha que é necessária alguma mudança para você se sentir mais realizado na profissão? Se sim, qual ou quais mudanças?	
Profissão docente	2. Quais são suas maiores dificuldades como professor atualmente?	
Profissão docente	3. Qual é a maior diferença da sua atuação profissional entre o começo da carreira e agora?	
Profissão docente	4. Você acha que o papel do professor mudou quando comparado ao início da sua carreira docente?	
Profissão docente	5. Você recomendaria ser professor a um aluno ou filho seu?	
Profissão docente	6. O que é ser professor para você?	Quais foram os momentos que te marcaram como professor?
Professor formador de pares no âmbito da escola	7. Como foi ser escolhido para formar professores?	
Professor formador de pares no âmbito da escola	8. Conte um pouco da experiência. Você repetiria?	

Professor formador de pares no âmbito da escola	9. Você, enquanto professor experiente, se sente responsável pelos professores iniciantes?	
---	--	--

Apêndice 3: Registro de consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

LEPED - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores

GEPROD - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Profissão e Formação Docente

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos participantes

1) Título da pesquisa: A identidade profissional de professores experientes da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

2) Convite

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**A identidade profissional de professores experientes da rede pública municipal do Rio de Janeiro**”. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

3) O que é o projeto?

O projeto consiste na proposta de um estudo sobre a formação e desenvolvimento da identidade dos professores experientes da rede municipal do Rio de Janeiro. Ela será desenvolvida pela pesquisadora Brenda Martins Xavier, sob a orientação da professora Maria das Graças Nascimento.

4) Qual é o objetivo do estudo?

Investigar quais fatores possuem maior relevância na identidade docente dos professores da rede municipal do Rio de Janeiro e se há um sentimento de pertencimento à rede de ensino, se há semelhanças nas narrativas e se o apoio entre os pares auxiliam no desenvolvimento dessa identidade.

5) Por que eu fui escolhido(a)?

Você foi escolhido para a pesquisa porque se enquadra nos critérios de inclusão no estudo: professores experientes, com mais de dez anos de docência, ligados à rede municipal do Rio de Janeiro e que participaram como formadores na ações voltadas para professores iniciantes promovida pela Escola Paulo Freire.

6) Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar da pesquisa **“A identidade profissional de professores experientes da rede pública municipal do Rio de Janeiro”**. Você receberá uma cópia assinada deste Registro para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

7) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Você será chamado para conceder entrevistas, caso concorde em delas participar e recebeu um questionário para responder.

8) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?

Somente o desejo de participar da pesquisa.

9) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?

De acordo com a Resolução 510 de 7 de abril de 2016, toda pesquisa que envolve seres humanos oferece riscos relacionados ao cumprimento das condições de Ética em Pesquisa para as Ciências Humanas e Sociais. Esse estudo não acarretará danos materiais, ou seja, lesão que atinge o seu patrimônio. Cuidados serão tomados quanto as suas integridades física e psíquica, saúde, honra, imagem e privacidade. Cuidados também serão tomados contra a violação da dignidade humana, dos direitos humanos e sociais e das liberdades fundamentais dessa pessoa ou grupo de pessoas. Contudo, se algum desconforto ou constrangimento vier a acontecer, você poderá se retirar dele no

momento em que quiser, sem nenhum prejuízo.

10) Quais são os possíveis benefícios de participar?

Parece-nos relevante e urgente o estudo sobre a identidade docente da rede pública do Rio de Janeiro, buscando entender quais os fatores são comuns entre os professores. A realização de estudos nesse campo podem contribuir para o avanço na direção da melhoria da qualidade do bem-estar docente em nosso país.

11) O que acontece quando o estudo termina?

Os resultados da pesquisa farão parte de um trabalho acadêmico no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, serão apresentados para a comunidade interna da mesma instituição e, possivelmente, em eventos científicos.

12) E se algo der errado?

A pesquisa só será realizada com o consentimento dos envolvidos. Durante a participação, caso você não se sinta confortável, poderá se retirar da pesquisa quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa.

13) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim, o anonimato será garantido.

14) Contato para informações adicionais

Dados da pesquisadora responsável: Brenda Martins Xavier

Endereços eletrônicos: brenda_mxavier@ufrj.br

Telefone: (28)99929-0056

Dados do CEP: Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167

– Email: cep.cfch@gmail.com Dados da Instituição Proponente: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Avenida Pasteur, 250, Urca, Rio de Janeiro-RJ, Brasil CEP: 22290-902

15) Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa. Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

1 – Confirmo que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante:

Assinatura do participante:
