

Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em
Educação/Mestrado



VIVIANE OTTONELLI COSTA

Construção da Identidade Profissional Docente:
Análise do processo formativo de professoras dos anos iniciais do
Ensino Fundamental.

Belém/PA
2009

VIVIANE OTTONELLI COSTA

Construção da Identidade Profissional Docente:
Análise do processo formativo de professoras dos anos iniciais do Ensino
Fundamental.

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação
no Programa de Pós-Graduação em Educação.
Universidade do Estado do Pará – UEPA
Área de concentração: Formação de Professores
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Albêne Lis Monteiro.

Belém/PA
2009

Dados Internacionais de catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Costa, Viviane Ottonelli

Construção da identidade profissional docente: análise do processo formativo profissional de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental / Viviane Ottonelli Costa; Orientador, Albêne Lis Monteiro. Belém, 2009.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

1. Professores – Formação I. Título.

CDD: 21 ed. 371.12

VIVIANE OTTONELLI COSTA

Construção da Identidade Profissional Docente:

Análise do processo formativo de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará – UEPA
Área de concentração: Formação de Professores
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Albêne Lis Monteiro.

Data da avaliação: ____/____/____

Banca Examinadora:

_____ - orientadora
Prof.^a Albêne Lis Monteiro
Dr.^a em Educação (Currículo) PUC/SP.
Universidade do Estado do Pará

_____ - examinadora interna
Prof.^a Maria Josefa de Souza Távora
Dr.^a em Educação UNESP/ SP.
Universidade do Estado do Pará

_____ - examinadora externa
Prof.^a Ivany Pinto Nascimento
Dr.^a em Psicologia da Educação PUC/SP.
Universidade Federal do Pará

À meu querido vovô Dari Ottonelli, pessoa de quem sempre lembrarei com carinho, dedicação e amor.

Aos seus valiosos ensinamentos de valorização à educação, apresso ao cultivo da terra, das amizades e do amor à família. Valores de igualdade, amor e respeito ao próximo. As lembranças alegres, risos, aventuras, pescarias, brincadeiras, causos, histórias e cantorias de viola, belos momentos vivenciados em Vila Ottonelli, interior de Redentora/RS.

AGRADECIMENTOS

Ao meu senhor Jesus Cristo, que iluminou e orientou meus passos nesta caminhada.

À minha orientadora, Dr.^a Albêne Lis Monteiro, por sua dedicação e contribuição teórico-metodológica, mas acima de tudo, por ser uma profissional humana e compreensiva.

Ao meu esposo, Nilson Luiz Costa, por estar comigo em todos os momentos alegres e difíceis desta trajetória dando-me carinho, conforto e estímulo para prosseguir esta jornada.

Ao meu pai e minha mãe pelo apoio emocional e financeiro.

Às minhas irmãs Simone, Daniele e Tuani pelas horas de descontração no Messenger e estímulo incondicional, à distância.

Ao meu sogro e minha sogra pelas contribuições afetivas.

Aos colegas, professores e professoras do PPGED, amigos e amigas que me acolheram com carinho em seu meio, dos quais levarei grandes contribuições para minha vida profissional e pessoal.

À colega e amiga Rosa Noronha pela sua indicação do local para a realização pesquisa empírica.

À professora Marize que me acolheu como uma irmã na escola, local de realização da pesquisa, e conduziu minha aproximação com as professoras Dinalva e Márcia, as quais agradeço imensamente a dedicação e participação neste trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, pelo apoio financeiro à pesquisa.

A todas as pessoas que, de alguma forma, ajudaram na construção deste trabalho, em meio as interações sociais que vivenciei neste percurso de vida, meu muito obrigada.

Ninguém pode ser escravo de sua
identidade: quando surge uma possibilidade
de mudança é preciso mudar.

Elliot Gould

RESUMO

COSTA, Viviane Ottonelli. *Construção da identidade profissional docente: análise do processo formativo profissional de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

Neste estudo procuramos demonstrar como ocorrem os processos de construção das identidades profissionais docentes, pautados na metodologia de história de vida, ao analisarmos sobre os pontos de vista teórico e metodológico os pensamentos das professoras participantes da pesquisa, acerca de suas concepções sobre o ser e estar na profissão de professora na contemporaneidade. Evidenciamos que a pesquisa permitiu conhecermos, sobre o ponto de vistas destas docentes, seu processo formativo profissional, seus sentimentos em relação ao trabalho docente e os elementos da crise de identidade, decorrente das mudanças sociais e das condições de trabalho que lhes são impostas. Portanto, com base nos resultados deste trabalho e sobre o ponto de vista de quem realmente faz a educação acontecer – o professor, conhecemos um pouco do processo de construção das identidades profissionais destas docentes. Tal processo, leva-nos a refletir sobre a necessidade de valorização do pensamento deste profissional, para a reconfiguração e construção de políticas de formação de professores que respondam às reais necessidades dos docentes em tempos de mudança.

Palavras chave: Identidade profissional. Formação de professores. História de vida.

ABSTRACT

COSTA, Viviane Ottonelli. *Teacher's Professional identity construction: an analysis of the professional training in the first years of elementary school*. 2009. 183 p. Dissertation (Masters in Education) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

In this research, we look forward to demonstrate how the teacher's professional identity construction process happens, using the methodology of the history of life *analyzed* under the theoretical and methodological point of view, their conceptions of *been this professional and living this professional reality* in the contemporary age. We highlight that this research made possible to know better the opinion of these teachers, their professional knowledge, their sentiments that are connected to the teaching activity and the identity crisis elements, which are derived from the social changes and the working environment imposed to them. Inasmuch as, based in the results of this investigation work and under the point of view of whom really makes the educational process happens – the teacher, we will be able to know better the professional identity construction process. It makes us reflect about the valorization necessity of these professionals' opinion in order to establish a reconfiguration and the construction of the teacher training policy that will be able to respond to these teachers' real necessity in these changing ages.

Keywords: Professional identity. Teacher's training. History of life.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Elementos que constituem a Formação da Identidade Profissional.	33
Figura 2. E. E. E. F. Prof ^a Donatila Santana Lopes.	38
Figura 3. Confraternização natalina, Colégio Sagrado Coração de Jesus.	116
Figura 4. Certificado do evento “Dia da Normalista”.	119
Figura 5: Equipe de trabalho da professora Dinalva em Laranjal do Jari.	141

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 HISTÓRIA DE VIDA: METODOLOGIA, PESQUISA E FORMAÇÃO	21
2.1 METODOLOGIA	23
2.1.1 História de Vida e Formação de Professores	30
2.2. A PESQUISA EMPÍRICA: percurso descritivo	36
2.2.1 O Contexto Sócio-Cultural, Econômico e a Escola como Local de Trabalho	37
2.2.2 A Entrada em Campo e os Sujeitos da Pesquisa	43
2.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS	53
3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL DOCENTE	61
3.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA CONTEMPORANEIDADE	62
3.2 CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES	71
3.2.1 A identidade profissional docente: formação profissional e trabalho	75
3.3 A CRISE DE IDENTIDADE DOCENTE: educação e os reflexos das mudanças sociais na profissão de professor	79
3.3.1 Fatores que desencadeiam a crise de identidade docente	89
4 HISTÓRIAS DE VIDA E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE DOCENTES DE ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE BELÉM	99
4.1 OS PROCESSOS FORMATIVOS NO ÂMBITO PESSOAL E PROFISSIONAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	100
4.1.1 Experiências formativas profissionais	109
4.2 PENSAMENTO DOCENTE EM RELAÇÃO AO SER E ESTAR NA PROFISSÃO DE PROFESSORA NA CONTEMPORANEIDADE	129
4.2.1 A formação do pensamento docente	138
4.3 A CRISE DE IDENTIDADE PROFISSIONAL E OS MEIOS UTILIZADOS PELAS DOCENTES PARA SUA SUPERAÇÃO	150
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	164

REFERÊNCIAS	169
APÊNDICES	176
ANEXO	183

1 INTRODUÇÃO

Pesquisar a construção da identidade profissional docente se tornou, ao longo da pesquisa, um desafio maior do que o esperado, uma vez que, na busca de conhecer o outro, pude conhecer a mim¹ mesma.

Revirar o arcabouço das lembranças passadas sobre a construção identitária de outras professoras, fez-me perceber que podemos dividir sentimentos, e que, neste percurso, as semelhanças que envolvem a construção da identidade docente, são em grande parte, mais tênues do que as assimetrias que fragmentam este processo.

Neste sentido, revisitar os percursos de formação profissional de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental despertou lembranças de minha própria trajetória de formação identitária profissional. Reminiscências estas que vieram a reafirmar o meu desejo por esta investigação, um trajeto complexo e que, por ora, fora doloroso, cercado de momentos difíceis, de desafios que a vida nos impõe e que precisamos superar.

Trabalhar com a temática da *identidade profissional docente*, se revelou em um trabalho de busca dos traços e trajetos daqueles elementos que nos tornam quem somos hoje, mas, que são, muitas vezes, ocultados pela passagem do tempo, sem que possamos tirar um momento para refletir sobre nossa subjetividade, sobre nossa identidade pessoal e profissional.

Sendo assim, revelar nossas identidades exige um trabalho de escavação, no subterrâneo de nossas lembranças, cujo processo é lento, cercado de armadilhas, permeado de reminiscências que nos emocionam deixando emergir destas recordações, sentimentos adormecidos, pois lembrar é (re)viver acontecimentos na busca de compreendermos o presente para resignificarmos nosso próprio percurso profissional futuro.

A caminhada, por mim, trilhada até o ingresso no Mestrado em Educação do PPGED, foi impulsionada por várias metas de vida pessoal e profissional e que

¹ Na introdução deste trabalho descrevo, de forma sucinta, parte de minhas memórias para demonstrar o percurso de vida trilhado e os motivos que ao longo de minha história de vida impulsionaram o desejo por realizar esta pesquisa. Assim, em um primeiro momento utilizo a primeira pessoa do singular para a descrição do memorial e no restante do trabalho faço uso da primeira pessoa do plural, por acreditar que esta é a forma de linguagem que envolve, o “eu” e o “outro” na realização de um trabalho, que seria impossível construir sem a colaboração dos sujeitos envolvidos, um trabalho que ao mesmo tempo que é *meu*, também é *nosso*.

levaram a depositar na educação um futuro melhor para a nossa sociedade e um desejo de ter o trabalho docente devidamente reconhecido e valorizado diante da sociedade e das políticas educacionais.

A vida profissional, para mim, iniciou a partir da minha escolha por fazer o Magistério, o qual iniciei no ano de 1995, na cidade de Miraguai/RS e concluí-o no município de Maracaju/MS em 1999. Neste curso recebi uma formação voltada estritamente para a prática de ensino dos anos iniciais, porém não uma preparação para os desafios da profissão com os quais me deparei já no período de estágio ao trabalhar com turmas conturbadas, alunos violentos que exigiram de mim habilidades que iam além do que minha formação havia proporcionado.

Ao ingressar no campo profissional no ano de 2000, no município de Redentora/RS, onde então voltei a residir, percebi que os problemas enfrentados pelos docentes eram inúmeros e que precisava, para ser uma profissional melhor capacitada, adentrar no ensino superior.

Contrariei os pensamentos de meu pai, ao fazer matrícula para o curso de Pedagogia, mesmo após ter sido aprovada no curso de Direito. Naquele momento foi a necessidade de buscar um melhor aprimoramento profissional que havia me levado a ingressar na universidade na área de educação, já que não havia a pretensão de abandonar esta profissão.

Para meu pai, pareceu decepcionante minha decisão, diante de uma profissão que aos olhos dele, era mal remunerada e pouco valorizada pela sociedade. Com o passar do tempo comecei a entender suas alegações em relação à profissão de professor.

No entanto, ao desempenhar o exercício de professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, concomitante ao desenvolvimento do Curso de Pedagogia, tive a oportunidade de incorporar muito da teoria aprendida na graduação à prática, tornando minha práxis educativa rica, embora permeada de dificuldades, questionamentos e dúvidas, mas também de momentos repletos de alegria.

A formação que tive no Ensino Superior foi de boa qualidade, pois fez com que me tornasse uma professora pesquisadora da própria prática. Enfrentava os problemas relativos à docência de sala de aula e também os externos a este ambiente, na tentativa de superar as limitações que encontrava pelo caminho. As limitações e desafios a que me refiro, eram correlatas a turmas superlotadas, baixa

remuneração, excesso de trabalho, vida de estudante e profissional intercaladas, falta de estímulo e apoio de outros docentes em relação aos projetos sugeridos para serem trabalhados em parceria com outras turmas de alunos; o individualismo da profissão, que dentre outros obstáculos, ainda somavam-se a esta lista, trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais e com alunos violentos.

Tive, em meus poucos anos de licenciatura, uma atuação abrangente, pois como professora iniciante, recém concursada, eram-me destinadas várias séries. Neste período, também atuei como professora contratada temporariamente pelo estado do Rio Grande do Sul. Assim, iniciei como docente na Educação Infantil (pré-escolar), em seguida na primeira série, depois trabalhei com os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Indígena (Kaingang) e atuei como voluntária na Educação Especial (APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Redentora). Foram cinco anos de experiência profissional vasta e diversificada, que me proporcionaram enfrentar muitos desafios, por meio dos quais pude vivenciar e conhecer os problemas existentes nos níveis da Educação Básica.

Minha jornada de trabalho era de 60 horas semanais após concluir o Ensino Superior em 2004, embora excessiva e cansativa, sempre trabalhei com muita garra e perseverança. Buscava, na medida do possível e quando as bibliotecas escolares ofereciam, livros direcionados aos professores, ler e pesquisar no intento de construir conhecimentos que me ajudassem a melhorar e a superar os problemas vivenciados na Educação Pública.

Foi entre encontros de formação continuada de professores e na convivência do cotidiano escolar que percebi os dilemas² pelos quais os professores passavam e os levavam a questionar-se sobre a permanência ou não na profissão de professor. Alguns abandonavam a docência, outros desanimavam, acomodando-se, porém ainda existiam os professores que, mesmo desestimulados pelos docentes mais velhos, buscavam alternativas variadas para melhorar seu desempenho profissional. Este cenário despertou em mim o interesse pela pesquisa e, em 2006, já casada, vim morar em Ananindeua/PA.

² Os dilemas referem-se as más condições de trabalho, aos baixos salários, a formação inadequada que não corresponde com as reais necessidades dos docentes, a violência escolar, a desvalorização social da profissão, entre outros.

Ao conviver com docentes da Região Metropolitana de Belém e acompanhar as notícias que circulavam na mídia local sobre a educação pública, neste Estado, percebi que a realidade daqui apresentava semelhanças à realidade do Estado do Rio Grande do Sul, no que tange às dificuldades enfrentadas pelos docentes da Educação Básica. Este cenário reforçou o desejo de pesquisar a construção da identidade docente que, aparentemente vivencia uma crise frente à complexidade educacional exposta na sociedade contemporânea.

Assim, pesquisar a construção da Identidade do Profissional Docente é algo que me instiga e, ao mesmo tempo, causa temor, por ser uma atividade complexa que busca compreender um pouco deste profissional que desenvolve um trabalho essencial para a sociedade, com a responsabilidade de formar cidadãos brasileiros competentes e aptos ao trabalho e ao desenvolvimento pleno de sua cidadania.

As intenções são pertinentes, mas a realidade é difícil e faz-nos defrontar com escolas onde, muitas vezes, os professores têm apenas as mínimas condições para desenvolver sua profissão. Estes lutam constantemente por melhores condições de trabalho, por um salário digno e pela valorização de sua profissão.

Foi ao vivenciar o emaranhado de problemas que cerca a profissão docente, mas, também vivenciar o amor à profissão, que percebi, ao lado de colegas de profissão, as dores e angústias pelas quais passa o professor em seu cotidiano escolar.

Acredito que esta realidade não é novidade para ninguém, pois estes percalços educacionais se arrastam ao longo dos anos e apresentam diferenças e semelhanças marcantes de Estado para Estado, dentro das regiões existentes em nosso país.

As causas desta crise de identidade docente são inúmeras e, embora sejam percebidas na contemporaneidade, sabemos que se proliferam ao longo do tempo induzindo sutilmente docentes a abandonar a profissão ou até mesmo buscar outras atividades complementares a sua renda familiar, que, em decorrência dos baixos salários é insuficiente para sustentar uma família com dignidade.

A dura realidade pela qual perpassa o profissional docente e a complexidade de seu trabalho, exige deste profissional uma busca por novos conhecimentos para dar conta da complexa tarefa que exerce frente à sociedade contemporânea, uma sociedade exigente, complexa e inovadora, que vive a era da

tecnologia, da informação ao acesso de “quase todos”. Tal acesso às tecnologias e à internet é algo que a grande maioria dos alunos e professores da rede estadual de ensino de Belém ainda não tem disponível em suas escolas.

No entanto, os professores têm cada vez mais, seja por exigência do mundo do trabalho, ou por vontade própria, buscado formação em nível superior para se capacitarem ao exercício da profissão. O fato é que, mesmo após se “formar” ou passar pela formação inicial³, estes profissionais, não se sentem devidamente preparados para o pleno exercício da profissão, sendo necessário buscar por uma formação continuada que lhes dê respaldo às novas exigências e metodologias de ensino para o exercício de sua profissão.

No campo da formação de professores e, também, das políticas educacionais, encontramos outro fator que desvaloriza a profissão docente, sobretudo, o da Educação Básica, visto que nestes cursos, tanto de formação inicial quanto o de formação continuada, bem como as políticas educacionais para a Formação de Professores, fundamentam-se em um modelo de racionalidade técnica⁴ de educação, por meio do qual se aplicam propostas educacionais, pautadas em uma visão vertical (de cima para baixo), por perceber os professores apenas como meros técnicos reprodutores do conhecimento objetivado. Ao não escutá-los, tampouco desenvolver-lhes o senso crítico, não é possível, assim transformá-los em sujeitos capazes de interferir no meio escolar em que atuam, de modo a modificar sua realidade melhorando-a.

Este modelo, anacrônico de formação de professores e de políticas educacionais de formação de professores, pouco tem surtido os efeitos almejados na prática educacional dos docentes, na maioria das vezes, estes não conseguem incorporar grande parte das teorias trabalhadas em sua formação profissional na práxis educativa. No entanto, tais modelos formativos, proporcionam a veiculação de um discurso de uma educação ideal, que circula na retórica das políticas educacionais (em termos gerais) e dos cursos de formação de professores, mas apresentam diminutas melhoras nos índices educacionais do país.

³ A formação inicial aqui refere-se à Habilitação Magistério (nível médio) e a formação superior (nível de graduação).

⁴ Segundo Contreras (2002, p. 90), “a idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. Dentro deste modelo, o professor é visto como um profissional técnico e compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas, regulamentadas burocraticamente.

Os discursos de uma educação ideal são, sob nossa ótica, os discursos de uma educação democrática, plural, voltada para a realidade contemporânea, para os aparatos tecnológicos, pautados em uma educação construtivista. Porém, estes discursos permanecem na retórica de teóricos, políticos e nas próprias leis educacionais, mas não condizem com a grande maioria da realidade das escolas públicas, uma vez que, segundo as professoras pesquisadas, a educação permanece na base do giz, da lousa e do lápis e caderno do aluno.

Esta concepção, tecnicista de educação, precisa ser modificada. Acreditamos que uma transformação significativa que realmente possa melhorar a qualidade da educação, seja no Estado do Pará, ou em termos nacionais, só acontecerá quando rompermos com a exclusiva faceta da racionalização tecnicista, que exclui o professor do processo de concepção das políticas educacionais e passarmos a ouvi-los, para conhecer seus saberes da experiência e a identidade profissional destes, suas necessidades profissionais e pessoais, já que na profissão de docente, o pessoal e o profissional se sincretizam no ser professor.

Assim, acreditamos que, para melhorar a qualidade da educação, se fazem necessárias mudanças substanciais que partam de dentro da escola, dos professores, os verdadeiros agentes educativos. Por esse fato, faz-se necessário estudar a construção da identidade profissional de docentes, pois as ambivalências vivenciadas na profissão poderão ser mitigadas por meio da contribuição dos próprios docentes que vivenciam os dilemas do cotidiano da profissão de professor.

Nesta perspectiva, este trabalho acadêmico favorecerá compreendermos a visão do professor acerca de si mesmo, frente à realidade educacional do mundo contemporâneo. Acreditamos que, para ajudarmos uma pessoa a superar suas dificuldades, precisamos conhecê-la, deste modo, também levamos esta premissa para o campo da educação, pois somente assim poderemos auxiliar os professores a melhorar sua atuação educacional, se conhecermos sua identidade profissional e pessoal, seu pensamento em relação a esta construção identitária e ao seu ser e estar na profissão na contemporaneidade.

Portanto, a pergunta que nos instiga a realizar esta pesquisa é o ensejo em saber: *como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, vêem o processo de construção de sua identidade profissional, frente à complexidade educacional expressa na contemporaneidade?* As respostas para esta pergunta, são muitas e nesta caminhada trazemos três questões norteadoras que conduziram a pesquisa

rumo à análise do processo formativo profissional identitário das docentes pesquisadas. 1ª. Qual a análise das docentes acerca do seu processo formativo para a construção da identidade profissional? 2ª. Quais as concepções delas ao ser e estar na profissão de professora na contemporaneidade? 3ª. Quais as formas ou meios utilizados pelas docentes para a superação da crise de identidade? Tais questões conduziram à formulação do objetivo geral, ou seja, analisar e conhecer o processo de construção da identidade profissional de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual do município de Belém.

A pesquisa tem como intenção buscar, por meio dos resultados a ser obtidos, diferentes alternativas para a construção de uma educação de qualidade, a fim de romper barreiras e estigmas, valorizar o saber reflexivo do profissional docente sobre a práxis educativa e analisar sua trajetória de construção identitária pessoal e profissional. Esta se torna relevante, uma vez que, ao procurarmos conhecer a história de vida pessoal e profissional do professor (acerca do seu processo formativo identitário), podemos repensar a forma como são realizados os processos de formação de professores, no âmbito de Belém. Isto se faz necessário para que possamos refletir de forma profunda sobre a realidade educacional vigente, a fim de construirmos outras formas de processos formativos que atendam às necessidades reais dos professores de escola pública.

Esta busca, se justifica por entendemos que tudo aquilo que é construído em uma concepção horizontal e dialética, que considera o que os sujeitos professores têm a expressar sobre sua formação e a educação (suas dificuldades e os problemas existentes em nossas escolas), pode contribuir para a construção de políticas para a formação de professores e propostas de formação de professores que partam das realidades concretas educacionais. Dessa forma, ao romper paradigmas, será possível ultrapassar a retórica dos discursos oficiais, para fazer com que os docentes incorporem as políticas educacionais na práxis educativa e possam desenvolver novas propostas educacionais que venham ao encontro das realidades escolares vivenciadas por estes, na procura de construir uma educação de qualidade para todos, sem distinções sócio-econômicas e culturais.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos em trabalhar com a metodologia de História de Vida e Autobiográfica, por reconhecermos que a identidade do profissional docente não é algo que se distânciava de seu percurso histórico pessoal, mas sim, que está intimamente interligada, pois na profissão de

professor como nos esclarece Nóvoa (1992), não há como separar as dimensões pessoais e profissionais do sujeito.

Conforme Nóvoa (1992, p. 25), o reconhecimento do professor como pessoa provoca a busca por “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida”.

Por ser uma metodologia que demanda muito tempo para sua realização, uma vez que consiste no registro da biografia e/ou autobiografia de indivíduos que, ao focalizar suas memórias pessoais constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem.

Optamos por escolher duas professoras dos anos iniciais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Donatila Santana Lopes, a qual foi escolhida por situar-se em um bairro periférico de Belém, que abriga uma população de baixo poder aquisitivo que condiz com a realidade da grande maioria das Escolas Estaduais do Pará.

Entretanto, para adentrarmos na construção da identidade do profissional docente, precisamos primeiro situar este profissional em seu tempo e espaço, no meio sócio-cultural a que pertence, seu local de trabalho – cotidiano escolar no qual se insere - e considerar que a identidade profissional docente é um construto sócio-histórico e que precisamos atentar a todos os fatores que envolvem a construção da identidade docente para realizarmos a análise dos processos formativos profissionais, sobre os quais esta identidade é construída.

Assim, na seção um, a *Introdução*, localizamos a pesquisadora e o limiar deste trabalho, revelando o ponto de partida desta pesquisa, seu problema e objetivos.

Na seção dois, “*História de vida: metodologia, pesquisa e formação*” apresentamos ao leitor o embasamento metodológico da pesquisa, sobre o ponto de vista de autores, como Nóvoa (1988, 1992, 1995), Ferraroti (1988), Josso (1988, 2004, 2008), Pineau (1988), Goodson (1988), Souza (2006, 2008) e Catani *et.al* (2003), entre outros, que demonstram a contribuição da metodologia de história de vida para a formação de professores e o desvelamento de sua identidade. Nesta seção, fazemos uma incursão no campo empírico da pesquisa, a fim de conhecer as estratégias e técnicas utilizadas para a sua realização, apresentamos os sujeitos

participantes, o contexto de seu local de trabalho e também os instrumentos utilizados para a realização da análise dos dados.

Na seção três, “*O processo de construção da identidade pessoal e profissional docente*”, trazemos a fundamentação teórica da pesquisa, os conceitos de identidade a partir da sociedade em que vivemos, uma sociedade moderna, marcada por profundas e constantes mudanças que afetam diretamente as identidades, modificando-as, causando transformações em meio à teia de interações sociais sobre as quais as identidades são construídas. Tais conceitos buscam respaldo teórico em autores como Giddens (2002, 2005), Bauman (2001, 2005) e Ciampa (1989, 2007).

Em seguida enfocamos a *identidade profissional docente* com base em Nóvoa (1995, 1999), Moita (1992), Carrolo (1997), Veiga (2006) e Guimarães (2004), e os conceitos de identidade profissional segundo Dubar (1997, 2005) e Castells (1999). A partir dos referidos autores, percebemos que as identidades profissionais docentes são construídas historicamente em meio a lutas e conflitos existentes em seu contexto econômico, social e cultural, bem como, nos cursos e políticas de formação de professores. Percebemos que as identidades profissionais docentes não podem ser concebidas de forma dissociada das identidades pessoais e do percurso histórico educacional. Para concluir a referida seção apresentamos os elementos que originam a *crise de identidade docente* frente às mudanças sociais ocorridas na sociedade contemporânea, ancorados em Nóvoa (1999, 1995), Esteve (1999), Brzezinsk (2002), Contreras (2002) e Silva (2006), e os fatores que contribuem para gerar tal crise.

Na seção quatro, trazemos à análise dos dados sobre o título “*Histórias de vida e a construção identitária de docentes de escola pública estadual de Belém*”. Nesta realizamos as análises dos processos formativos de construção das identidades profissionais docentes, a partir das histórias de vida das docentes colaboradoras da pesquisa.

Por fim, abordamos nas considerações finais os resultados da pesquisa e algumas contribuições para a possível melhora da qualidade da formação de professores e também para a valorização do profissional docente.

2 HISTÓRIA DE VIDA: METODOLOGIA, PESQUISA E FORMAÇÃO

Em princípio, iríamos nos abster de ter, neste trabalho, uma seção específica sobre a metodologia por nós utilizada na pesquisa, faríamos uma breve descrição sobre a metodologia na introdução do mesmo. No entanto, à medida que aprofundamo-nos nas leituras metodológicas e, sobretudo, no próprio trabalho empírico, percebemos que a metodologia utilizada é mais do que um caminho a ser trilhado rumo aos objetivos da pesquisa, ela é o caminho que conduz ao processo de investigação/formação.

Para reforçar a necessidade da descrição da metodologia em nossa pesquisa, buscamos suporte na pesquisa de Brzezinsk e Garrido (2007), na qual as autoras fazem um levantamento do Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores em teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em educação do Brasil entre o período de 1997-2002. Nesta pesquisa, as autoras (2007, p. 77) evidenciam que, o levantamento da metodologia dos trabalhos investigados

[...] transformou-se em uma tarefa árdua, principalmente porque muitas pesquisas não descrevem com clareza e completude os contextos de investigação, os sujeitos participantes, a duração da investigação, os procedimentos utilizados na coleta dos dados e os critérios metodológicos de análise dos resultados.

Segundo Brzezinsk e Garrido (2007), o percurso metodológico na maioria das pesquisas de teses e dissertações em educação, na área de Formação de professores, não são descritas em sua completude o que prejudica a compreensão dos leitores sobre o contexto de desenvolvimento da pesquisa. Um dado surpreendente trazido pelas autoras, foi o número restrito de pesquisas que utilizaram a metodologia de História de vida, uma vez que, somam um total de dez pesquisas dentre os 792 títulos pesquisados. Tais pesquisas, com esta metodologia, foram utilizadas, sobretudo, para investigar as trajetórias individuais de construção dos saberes da prática de docentes. As autoras (2007, p. 78), ainda salientam que esta “metodologia não havia aparecido no Estado do Conhecimento de 1990-1996” em comparação com a pesquisa coordenada por André (2000 *apud* BRZEZINSK e GARRIDO, 2007), durante este período.

Todos estes fatores destacam a concepção de que a descrição metodológica em uma pesquisa deste porte é algo fundamental e necessário, por possibilitar ao leitor compreensão e clareza do percurso metodológico trilhado até chegar aos resultados do estudo.

Deste modo, a metodologia que utilizamos para o desenvolvimento da pesquisa é a de História de vida, esta emerge a partir de um quadro teórico mais amplo, a abordagem de pesquisa qualitativa. Optamos por esta abordagem por reconhecer que responde a questões particulares e se preocupa, nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Segundo Minayo (2001, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas”, o que a diferencia da ciência positivista.

A pesquisa qualitativa consiste em desenvolver teorias empiricamente embasadas, por não se basear em um único conceito teórico e metodológico. De acordo com Flick (2004, p. 28), “a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Percebemos assim, que a metodologia de história de vida ou autobiográfica é o caminho mais indicado para conhecermos os indivíduos e seu processo de formação identitária pessoal e profissional a partir do contexto em que se situam, uma vez que, é autorreflexiva, autoformativa e tem o poder de transformar a nós mesmos sem que este intuito tenha sido traçado.

Para Ferraroti (1988, p. 21), esta metodologia é subjetiva e busca ler a realidade do ponto de vista de um sujeito historicamente determinado. Portanto, o “método biográfico situa-se para além de toda metodologia quantitativa e experimental [...] a biografia provém quase inteiramente do domínio do qualitativo”.

Segundo Nóvoa e Finger (1988), por meio deste método os sujeitos participantes da pesquisa procuram refletir sobre seu próprio processo de formação e passam a tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que, para eles, foram formadores ao longo de sua vida.

Assim, nesta seção, procuraremos expor a metodologia em suas dimensões de pesquisa e formação, em seguida abordaremos aspectos relacionados ao trabalho empírico, à coleta de dados e os instrumentos utilizados para a análise.

2.1 METODOLOGIA

A metodologia de história de vida foi por nós escolhida para a realização da pesquisa por permitir não apenas revelar, mas adentrar em nossa memória e, de forma processual, conhecer a si mesmo para reconstruir nossa identidade, nosso eu pessoal e profissional.

Na história de vida, o objeto de estudo é o indivíduo na sua singularidade, na sua vivência concreta que reflete a coletividade social a qual pertence. Neste sentido, a nossa memória reflete nosso passado e pode representar as reminiscências de muitos, quando possibilita a evidência dos fatos coletivos.

Nesta perspectiva, Catani *et al.* (2003) ressalta que a reconstrução de memórias individuais, é um trabalho reflexivo que leva as pessoas do grupo pesquisado, inevitavelmente, à construção de uma memória coletiva que diz respeito a inúmeros aspectos, que, por sua vez, caracterizam a vida profissional. Rememorar é um exercício de investimento no trabalho de sua própria formação, com vistas à construção de uma identidade profissional.

Para compreendermos melhor esta metodologia, vamos ao encontro de sua origem no Brasil. Segundo Souza e Fornari (2008) a metodologia de história de vida emergiu, no Brasil, a partir da influência da História Oral na década de 60, quando esta foi introduzida no Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, com o objetivo de colher depoimentos da elite política nacional. Os estudos com tal metodologia expandiram-se e, em 1994, foi criada a Associação Brasileira de História Oral - ABHO, a qual por divulgar suas pesquisas e realizar seminários na área influenciou o campo educacional.

No Brasil, de acordo Souza e Fornari (2008), desde o início da década de 90 vários grupos de pesquisa utilizam o método autobiográfico ou de história de vida para o estudo da história de vida dos professores, seus percursos profissionais e o modo como vivem a profissão.

No entanto, destacamos que a história de vida é uma das variantes da História Oral. Meihy (2000, p. 64), explica que a História Oral de Vida se distingue da Narrativa Biográfica, sendo que a História Oral de vida “atenta-se para o valor

moral da experiência pessoal”. Já na Narrativa Biográfica⁵, de acordo com este autor, cuida-se mais do roteiro cronológico e factual das pessoas, com vistas à reconstrução biográfica. Para maiores esclarecimentos, Meihy (2000) ressalta que, a História Oral possui três variantes: a) *História Oral de Vida* - é subjetiva e abrangente. Trata da narrativa do conjunto da experiência de vida de uma ou mais pessoas; b) *História Oral Temática* - busca responder a questões definidas e a participação interlocutor é mais objetiva, e; c) *História de Tradição Oral* - trabalha com a permanência dos mitos e com a visão de mundo de comunidades que têm valores em passado remoto. Nesta última, a redação do trabalho é prioritariamente descritiva do processo. Esta breve explanação é para que possamos esclarecer que, embora, a História de vida no Brasil tenha emergido da História Oral, ambas apresentam diferenças.

Como podemos observar a metodologia de história vida se fundamenta na narrativa biográfica, tal metodologia é complexa e consiste no registro da biografia ou autobiografia de pessoas que, ao focalizar suas memórias pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem.

Serve também, como um instrumento de reconstrução de identidades e visa valorizar o pensar, o sentir, e o agir do sujeito. Por meio desta, ainda podemos revelar o passado, o presente e o futuro; sentimentos, situações de prazer e desprazer, tristezas, alegrias, frustrações e elaborar, sobretudo, releituras do vivido.

Justificamos a escolha deste método, porque o mesmo apresenta uma narrativa biográfica na qual o próprio sujeito da pesquisa se insere como agente formativo de seu próprio ser e fazer-se docente. Ao refletir sobre seu modo de ser e estar na profissão, para reconstruir sua identidade profissional por meio de memórias passadas e presentes, situando-se na profissão, ao analisar seu processo formativo profissional, se autoformando (re)viendo seus erros e acertos, na busca de (re)ver as suas práticas docentes e o modo de ser professor, no intuito de construir novas e futuras perspectivas profissionais.

Por meio desta metodologia procuramos entender o processo de construção identitária das professoras envolvidas na pesquisa, no ensejo de

⁵ Salientamos que esta pesquisa utiliza a história de vida, pautada nas narrativas biográficas por dar ênfase aos fatos que ao longo da vida foram formadores da identidade profissional docente, nos sujeitos participantes da pesquisa.

conhecer sua história de vida pessoal e profissional, de modo, a estabelecer uma conexão entre ambas, cruzando-as, para localizarmos como e em que momento da vida estas optaram por serem professoras, (re)vendo e (re)vivendo todos os seus percursos de formação identitária docente.

Precisamos ter clareza de que a metodologia de história de vida, não tem como objetivo verificar e generalizar determinados fatos de uma dada realidade, ela apenas ilustra a realidade a qual se reflete. O método autobiográfico, embora ilustrativo tem a capacidade de expressar os sentimentos e os pensamentos subjetivos do indivíduo, ao refletir as sínteses das significações da estrutura social a qual pertence. Portanto, como salienta Ferrarotti (1988, p. 26), “todo o comportamento ou acto individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social”, o que revela o carácter ilustrativo deste método.

Ferrarotti (1988, p. 26, grifo do autor), explica que “o homem [...] é o **universal singular**. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social”. Para compreendermos melhor as palavras de Ferrarotti, podemos utilizar a obra de Ginzburg (2006) “O queijo e os vermes”, na qual o autor relata e analisa toda uma conjuntura social, existente em um vilarejo do norte da Itália do século XVI, por meio de depoimentos inquisitoriais prestados por Menocchio, o moleiro. Nesta obra, Ginzburg levanta, por meio dos depoimentos do moleiro, uma hipótese geral sobre a cultura popular da Europa pré-industrial. Este exemplo, serve para representar melhor a ideia de Ferrarotti, a qual demonstra a singularidade universal que está presente em cada ser socialmente composto, o que revela que somos a totalidade singularizante da universalização de nossa época, na qual nos reproduzimos nela enquanto seres singulares.

Tal colocação serve para expressarmos que na história de vida não se trabalha com grandes quantidades de indivíduos com fins representativo-estatísticos, e sim com a complexidade que envolve a constituição deste indivíduo a partir do contexto ao qual pertence, de forma que seus pensamentos venham a representar, em partes, a coletividade a que pertence. Portanto, segundo Souza (2008, p. 142), a “abordagem biográfica-narrativa possibilita compreender o singular/universal das histórias, memórias de formação, ao revelar práticas individuais/coletivas inscritas na itinerância dos sujeitos em aprendizagem e formação.”

Trabalhar com história de vida exige, paciência, empenho, dedicação e aproximação com os sujeitos pesquisados. É uma pesquisa envolvente, faz com que, de forma simultânea, o outro reflita sobre si próprio e nós também nos insiramos nesta reflexão, na busca da compreensão do outro e do eu mesmo, na tentativa de reconstruirmos nossa trajetória identitária. Josso (2008, p. 23), elucida o que entra em jogo na busca do conhecimento de si, ao afirmar que:

[...] não é apenas compreender como nos formamos ao longo de nossa vida, através de um conjunto de experiências, mas também tomar consciência de que esse reconhecimento de nós mesmos como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite doravante visualizar nosso itinerário de vida, nossos investimentos e nossa visão sobre a base de uma auto-orientação possível, de uma invenção de si, que articula mais consciente nossas heranças, nossas experiências formadoras, nossas pertencas, nossas valorizações, nossos desejos e nosso imaginário às oportunidades socioculturais que saberemos captar, criar e explorar, para que advenha um si que aprenda a identificar e a combinar restrições e margens de liberdade.

Ao partirmos das concepções de Josso sobre a narrativa biográfica, percebemos que esta é muito mais que uma forma de fazer pesquisa, ela implica um verdadeiro processo de autoformação⁶ dos sujeitos pesquisados e do próprio pesquisador, ao levar ambos a refletir sobre seu processo de construção identitária. Portanto, a metodologia de história de vida, além de ser um excelente instrumento de pesquisa, auxilia também no processo formativo, ao criar e dar sentidos a identidade profissional docente, ao facilitar a coordenação de ações e do discurso, ao construir uma comunidade, uma memória retrospectiva e introspectiva nos sujeitos pesquisados.

Nesta metodologia, utiliza-se a biografia e/ou (auto)biografia para descrever o percurso de vida do ser humano, ajudando-o a selecionar e orientar oportunidades de desenvolvimento profissional, centrando-o no passado para compreender o presente e resignificar o futuro. Segundo Bolivar (2002, p. 111), “narrar a história de nossa vida é uma auto-interpretação do que somos” é dar a nós mesmos uma identidade.

⁶ A autoformação implica no reconhecimento de que a formação pessoal e profissional esta sempre em contínuo processo de transformação. Refletir sobre nos mesmos, sobre o conhecimento de si, frente a conjuntura em que vivemos é uma constante busca pela autoformação que, segundo Monteiro (2004, p. 190), “nos constrói, desconstrói e reconstrói a subjetividade e a identidade pessoal e social para nos tornar o que estamos sendo como pessoas e profissionais.” A autoformação, nesta perspectiva, é o que Pineau (1988), denomina como o processo de apropriação de cada um do seu próprio poder formador.

Assim, na profissão de professor, percebemos que não há como separar a dimensão pessoal⁷ e profissional⁸, pois ambas estão imbricadas, são indissociáveis e carregam em si os traços de uma trajetória de vida, que ao buscar sua identidade promove um encontro reflexivo consigo mesmo. Um encontro que implica no processo de formação, que por sua vez é um processo global de desenvolvimento do indivíduo que acontece ao longo de sua vida, processo de um ser nunca acabado, mas que está em contínua transformação.

Nesta perspectiva, a metodologia de história de vida tem sido utilizada como projeto de investigação/formação que possibilita a ampliação dos horizontes do conhecimento, sobre si mesmo, da aprendizagem e da formação ou autoformação. Para Souza (2008, p. 137), a abordagem biográfica “aparece indissociável do centramento do sujeito como autor-ator de sua própria história, como uma das formas de superação da hegemonia das pesquisas centradas na causalidade, no pragmatismo e no determinismo positivista”.

A metodologia de história de vida articula pesquisa e formação, ao dar ênfase no desenvolvimento pessoal e profissional, na identidade e nos saberes da docência, seja como pesquisa ou como prática de formação, visto que, marca uma dupla função na abordagem experiencial de história de vida. Souza (2008, p. 145), ainda salienta que “as pesquisas com histórias de vida no campo educacional evidenciam a pessoa do professor, ao ressaltar a relevância da subjetividade”. Realizar pesquisas com o método biográfico em educação permite-nos realizar, de acordo com este autor (2008, p. 145),

a análise de princípios de ação que direcionam o percurso dos professores em sua carreira pode trazer à tona novas e diferentes concepções sobre trabalho docente, relativas às práticas cotidianas das escolas, possibilitando contribuições para o trabalho, para a formação profissional e para a profissionalização docente.

Ainda, segundo Souza (2008, p. 136), a abordagem de pesquisa de história de vida e pesquisa autobiográfica tem se tornado um lugar fértil para

⁷ A dimensão pessoal, segundo Souza (2006, p. 35.) evidencia que o professor é uma pessoa com sua singularidade, historicidade, que produz sentidos e significados no seu processo de aprendizagem. “A dimensão pessoal demarca a construção e (re)construção de uma identidade pessoal”.

⁸ A dimensão profissional, para Souza (2006, p. 35), “refere-se à formação inicial e continuada, suas relações com os saberes e experiências da docência, ou seja, a percepção dos professores como profissionais reflexivos.”

conhecermos sobre outra perspectiva “o cotidiano da escola e, conseqüentemente, a formação de professores na contemporaneidade”.

Portanto, um dos aspectos que também merece relevância nesta metodologia é que ela valoriza a voz do professor, seus pensamentos em relação à profissão e à educação de modo geral, ao tomar como ponto de partida mais valioso a observação do trabalho do professor no contexto de sua vida profissional e pessoal. Neste percurso, as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente partes fundamentais da pessoa que somos e do sentido do nosso eu.

Para Goodson (1992, p. 71), o “respeito pelo autobiográfico, pela ‘vida’, é apenas um dos aspectos duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores”, na busca por conhecermos sua realidade profissional sem esquecer o lado pessoal, dando a estes a oportunidade de expor seus pensamentos, opiniões e concepções de si mesmo, de sua identidade profissional, em uma busca incansável pela valorização do trabalho docente.

Para Souza (2008, p. 147-8) a pesquisa biográfica, pode mediante as narrativas dos sujeitos acerca de suas trajetórias de vida/formação, favorecer aos próprios “sujeitos à oportunidade de conhecer e analisar situações vividas, compreender as influências sociais, econômicas, políticas, religiosas, culturais e educacionais presentes no percurso da própria existência”.

A pesquisa biográfica possibilita ao pesquisador um vasto e complexo campo de análise, capaz de revelar a realidade concreta do objeto de estudo a partir de seu contexto histórico contemporâneo. No entanto, esta metodologia apresenta algumas limitações que precisamos expor ao leitor, a fim de que o mesmo reconheça suas vantagens e desvantagens no campo da pesquisa. Algumas destas limitações foram percebidas por meio de Loureiro (1997) e ampliadas a partir da nossa inserção em campo. Assim, ressaltamos que trabalhar com a abordagem metodológica de história de vida exige:

- a) Tempo para a realização das entrevistas e transcrições, bem como, para a aproximação dos sujeitos pesquisados, uma vez que esta metodologia, por se tratar da biografia ou autobiografia de uma pessoa ou mais pessoas, seja em aspectos profissionais ou não, ela adentra na intimidade dos sujeitos pesquisados. Exige que se

- estabeleça um elo de confiança entre as partes para garantir a fidedignidade dos dados e respeito ético para com seus resultados;
- b) Cuidados com os esvaziamentos que podem ocorrer derivados do fato dos sujeitos observados/entrevistados se sentirem constrangidos ao iniciar alguns relatos que causem sentimentos de vergonha ou tristeza. O que leva a cortes em suas falas, ou seja, a explicações de pensamentos inconclusos;
 - c) Reconhecimento de que os relatos produzidos em um momento da profissão podem distinguir de outro, visto que, somos seres em constante transformação e nossas concepções dependem do espaço e do tempo em que estamos inseridos e, por isso pode o pensamento variar de acordo com o seu contexto;
 - d) Selecionar as reminiscências que sejam significativas a cada indivíduo, estando estes sujeitos a lapsos e deformações nas suas memórias⁹, que podem variar dependendo de fatores diversos. Deste modo, as narrativas biográficas podem ser encaradas, não como a realidade, mas como um conjunto de idéias sobre esta, sendo estas consideradas mais como uma reinterpretação de si, do que como uma mera descrição;
 - e) Exige, sobretudo, esclarecimento do tema da pesquisa e os assuntos pertinentes a esta, aos sujeitos participantes, para que não se produza um número excessivo de dados que não respondam aos objetivos da pesquisa. Além disso, o fato de ter um número excessivo de dados transcritos pode representar um grande perigo ao pesquisador iniciante que de posse destes poderá ter dificuldades no momento da categorização e análise.

No entanto, embora a pesquisa biográfica apresente estas e outras limitações, que podem ter passado despercebidas aos nossos olhos, corroboramos com o pensamento de Loureiro (1997, p. 153) ao evidenciar que, apesar

⁹ Ver: POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Revista de Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1989, p. 3-15.

destas limitações, que se colocam a todos os que enveredam por uma abordagem desta natureza, a utilização das histórias de vida encerra as virtudes que advêm de uma “subjetividade rica e complexa” que naturalmente escapa a outras formas de investigação.

Por apresentar uma maneira peculiar e complexa de fazer pesquisa é que esta metodologia causa espanto e encanto quando adentramos no campo empírico, pois além de nos possibilitar uma visão ampla acerca da trajetória de vida pessoal e profissional dos sujeitos pesquisados, ela possibilita a compreensão do processo de formação identitária do profissional docente a partir de seu contexto sócio-cultural.

Contudo, a metodologia de história de vida possui uma dupla função ao proporcionar a pesquisa e a formação, ou seja, a informação que forma, ou autoforma. Portanto, na subseção que segue, adentraremos neste campo amplamente disseminado da pesquisa biográfica enquanto metodologia de investigação formação, que tem sido vastamente difundida em países da Europa e também no Brasil.

2.1.1 História de Vida e Formação de Professores

Quando iniciamos a realização da pesquisa, não tínhamos o escopo de utilizá-la na perspectiva de investigação/formação, e sim somente de investigação, mas seu poder formador ou autoformativo é impressionante, uma vez que este se revela sem que tenhamos a intenção de fazê-lo. Deste modo, expomos de forma sucinta, o percurso da metodologia que forma e transforma os sujeitos por meio do processo de tomada de consciência de suas experiências de vida.

Como salientamos, a metodologia de história de vida, se difunde no campo educacional tanto no Brasil¹⁰ como na Europa¹¹ por ser considerado um método pedagógico, ou seja, uma biografia educativa que tem o poder de formar, autoformar e de transformar as pessoas que passam por esta experiência, seja enquanto participantes de uma pesquisa ou de cursos de formação que façam uso desta perspectiva de pesquisa/formação.

¹⁰ No Brasil a metodologia de histórias de vida vem sendo utilizada como ferramenta de pesquisa/formação por vários autores como Souza, Fornari, Mignot, Catani, Bueno, Sousa e outros que a cada ano engrossam a lista de pesquisadores e formadores que se tornam adeptos desta metodologia de pesquisa e formação.

¹¹ Em países da Europa esta metodologia, na perspectiva de investigação formação é amplamente difundida por autores como Nóvoa, Josso, Dominicé, Pineau e Finger, entre outros.

A história de vida a partir de Nóvoa, Josso, Dominicé, Finger e Pineau (1988), é vista como uma abordagem auto-formativa na qual o sujeito é concebido como aprendiz, constituindo-se esta em uma biografia educativa que se vincula a educação permanente do adulto. Tal perspectiva instaura-se, segundo Souza (2008, p. 141- 142),

[...] na singularidade da (auto)formação em contexto educativo, não comportando generalizações no trabalho de investigação, e a sua utilização articula-se com um objeto de investigação, num contexto educativo. É deste lugar e dessa implicação teórico-epistemológica que entendo ser a biografia educativa um recurso fértil para compreender a singularidade das narrativas de formação no processo de construção da identidade docente.

Josso (1988, p. 43), salienta que a biografia educativa se constitui a partir da narrativa de vida centrada na formação, esta “narrativa articula períodos da existência que reúnem vários ‘factos’ considerados formadores”. Neste sentido, a formação na visão de Dominicé (1988), é entendida como uma construção progressiva que se manifesta em uma história de vida. História que se constrói em um campo relacional e que tem como base material a herança familiar, assim a origem familiar influencia em grande parte as decisões tomadas ao longo da vida, decisões que são tomadas em meio a conflitos, na busca de soluções para a resolução de conflitos e tensões relacionais que nos prendem na maioria das vezes e dificultam a condução de nossas vidas. Portanto, Dominicé (1988, p. 57) ressalta que a “história de vida se constrói num campo relacional” e que a formação está em grande parte ligada às soluções adaptadas, a resolução dos conflitos no decurso de nossa vida.

Para Nóvoa (1988, p. 115, grifo do autor), a metodologia de história de vida é concebida como uma teoria de formação de adultos que leva à reflexividade crítica, pois segundo este autor, “é evidente que o adulto tem que construir a sua própria formação com base num **balanço de sua vida** (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa óptica de desenvolvimento futuro”. Neste sentido, Bercovitz (1981) citado por Nóvoa (1988, p. 116), nos esclarece que a

nossa formação realiza-se no momento em que, agindo, imaginamos o modo de descrever o que estamos a fazer; ela realiza-se, também no momento em que, comunicando aos outros o que vivemos e o que fizemos, de repente sentimo-nos capazes de compreender o *sentido* (um dos sentidos possíveis, ao qual teremos de regressar), construindo um saber. [...] A tomada de consciência opera-se através do assumir da palavra. O saber gera-se na partilha do discurso.

Observamos, que ao relatar a nossa história de vida, atribuímos sentidos aos fatos que foram por nós considerados formadores ao longo de nossas vidas, ao tomar consciência por meio da reflexão do conhecimento de si e gerar saberes, que podem ser novos ou que estavam adormecidos em nossa memória.

Assim, para Pineau (1988), a abordagem biográfica situada em uma ótica sociológica é vista como uma metodologia de investigação-ação, que ao procurar estimular a autoformação e a reflexão crítica do sujeito sobre sua trajetória de vida contribui para a tomada de consciência individual e coletiva. Diante disso, Nóvoa (1988, p. 117, grifos do autor) evidencia que

A **abordagem biográfica** reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se inevitável. Deste modo, a **abordagem biográfica** deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao *indivíduo-sujeito tornar-se actor do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida.*

Nesta perspectiva, a compreensão retroativa que fazemos sobre nossa história de vida leva-nos a tomada de consciência do percurso de formação de cada um e faz com que reconheçamos os fatores que formaram a nossa identidade, pois ao olhar para o passado, podemos compreender o que somos hoje e projetar o nosso futuro.

Segundo Josso (2004, p. 40), a construção da narrativa formadora faz com que questionemos as nossas “identidades a partir de vários níveis de atividade e de registro”. A autora (2004, p. 37) revela que, por meio das experiências de vida podemos rever as “experiências ao longo das quais se formam as nossas identidades e a nossa subjetividade”. Este processo de formação enfatiza que os adultos formam-se por meio das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham a sua existência. Portanto, de acordo com Nóvoa (1988, p. 120), “a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, sócio-culturais e econômicos, em que cada indivíduo vive”.

Para Pineau (1988) e Nóvoa¹² (1992; 2001 *apud* JOSSO, 2004; 1992) a formação se constrói em meio aos processos de socialização e interação do eu com

¹² Texto escrito por Nóvoa em outubro de 2001, ao prefaciar a obra *Experiências de vida e formação* de Josso (2004).

os outros (**hetero-formação**); do eu com as coisas, a arte, a cultura, a tecnologia, o meio ambiente (**eco-formação**) e; da força de formação do *eu*, por meio da reflexão crítica dos percursos pessoais e profissionais (**autoformação**).



Figura 1. Elementos que constituem a Formação da Identidade Profissional.
Fonte: Elaboração própria, com base em Pineau (1988) e Nóvoa (1992; 2004).

Por meio desta tríade, demonstrada na Figura 1, formamos a nossa identidade pessoal e profissional, a nossa subjetividade e os saberes experienciais que fazem de nossa história de vida, um método, que ao mesmo tempo que informa, também, forma e transforma o sujeito. Nesta visão, Dominicé (1988, p. 61) enfatiza que “a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha [...] ao que alguns chamam a identidade”.

A formação, assim, se constitui em meio aos processos de socialização que dão originalidade, moldam as nossas vidas e atribuem significação aos contextos familiares, escolares e profissionais.

Na perspectiva de pesquisa/formação, o que interessa na abordagem biográfica, segundo Nóvoa (1988, p. 125, grifo do autor)

é que o indivíduo construa a sua memória de vida e compreenda as vias que o seu patrimônio vivencial lhe pode abrir: ao fazê-lo no presente ele

está a formar-se (emancipar-se) e a projectar-se no futuro. A biografia elaborase **hoje**, num tempo e num espaço concretos, sempre numa perspectiva retrospectiva [...] e com uma preocupação teórica claramente definida.

Portanto, para construirmos ou reconstruirmos nossa identidade precisamos buscar no arcabouço de nossa memória as experiências¹³ que julgamos formadoras no decorrer de nosso itinerário de vida. Ressaltamos que essa construção não é algo linear e sim marcada por idas e voltas, do momento presente ao passado e permeada por sentimentos múltiplos de ordem emocional. Josso (2004, p. 44), evidencia que estas experiências transformam nossas identidades e nossas subjetividades, elas “são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens”.

Neste sentido, a metodologia de história de vida na condição de biografia educativa, desenvolve processos variados ao (re)visitar as experiências passadas e presentes, ao estar transpassada por processos¹⁴ de aprendizagem, de conhecimento e de formação. Segundo Nóvoa (1988, p. 121, grifo do autor), estes processos levam a tomada de consciência e as consequências desta definição são evidentes, uma vez que:

- o processo de formação é um processo individual, que necessita para se desenvolver de um contexto propício;
- através da **biografia educativa** o processo de formação é estimulado, sendo encarado como um objeto de investigação, o que cria as condições para uma tomada de consciência individual e coletiva.

Ao seguirmos tal perspectiva, percebemos que a abordagem biográfica ou as pesquisas com histórias de vida parecem ampliar os limites da história da educação e da formação de professores, ao explicitar em suas narrativas questões educacionais que estimulam a compreensão de questões da contemporaneidade,

¹³ Para Josso (2004, p. 48, grifo da autora), o “conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. [...] a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa”, dependendo do ponto de vista de cada indivíduo.

¹⁴ Nóvoa (1988, p. 120), explica estes processos na seguinte ordem: “Processo de aprendizagem – aquisição de técnicas e da capacidade para as manipular; Processo de conhecimento – integração de sistemas simbólicos (normas, ideologias, valores); Processo de formação – reflexão retroactiva sobre os elementos dos outros dois processos, tendo como consequência uma “tomada de consciência”.

trabalhando de uma só vez aspectos singulares e coletivos que constroem as identidades dos indivíduos pesquisados. Souza (2008, p. 149-150) ressalta que:

a construção da narrativa funciona como uma atividade psicossomática em diferentes níveis. Primeiro, no plano da “interioridade”; segundo, na perspectiva das competências verbais, intelectuais e relacionais, porque implica colocar o sujeito em contato com suas lembranças e evocar as experiências formadoras, sistematizando-as num texto narrativo que tem sentido para si e articulado ou não aos projetos de formação. A escrita da narrativa remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas vivenciadas, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas trajetórias, dos padrões construídos em sua história e da possível superação para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio.

As histórias de vida, como prática de investigação/formação para Souza (2008, p. 150), “contribuem efetivamente para o desenvolvimento¹⁵ pessoal, propiciando o exercício da auto-reflexão, compreensão e análise da dimensão pessoal, da valorização de si enquanto pessoa e profissional”. Esta se configura como um processo de conhecimento de si, por meio do qual percebemos aquilo que foi e é relevante para a formação de nossa identidade ao longo de nossa história de vida pessoal e profissional.

Portanto, a noção de formação é uma reflexão que se constrói de forma progressiva. Segundo Dominicé (1988, p. 138), nesta perspectiva o processo de formação é subentendido como um conjunto ou uma globalidade própria da vida de cada adulto, ou seja, a “história da formação de cada um é uma história de vida”. Na qual, a formação do adulto não pertence a ninguém senão a si mesmo, logo, como salienta Nóvoa (2001 *apud* Josso, 2004, p. 14, grifo do autor), “*formar é sempre formar-se*”.

Nesta perspectiva, na subseção a seguir mostramos ao leitor o contexto trilhado no trabalho empírico para a coleta de dados com o intuito de apresentar os sujeitos participantes da pesquisa, a duração da investigação e os procedimentos utilizados na coleta de dados, bem como, explicamos o contexto onde emergem tais identidades pessoais e profissionais das participantes da pesquisa.

¹⁵ Segundo Pineau (1988, p. 68), o desenvolvimento pessoal e profissional não é algo linear este se faz por sequências, etapas ou ciclos, uma vez que os “desenvolvimentos são produtos das interações entre as pessoas, o meio ambiente e a relação entre os dois”.

2.2. A PESQUISA EMPÍRICA: percurso descritivo

Após reconhecermos o valor da metodologia de história de vida e perceber que esta é o caminho mais indicado e capaz de trazer à pesquisa, as respostas almejadas, entramos em um espaço que delimitamos como o mais delicado e difícil. Referimo-nos a este momento, desta forma, por compreender que não é fácil dentre tantas escolas, dentre tantas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual de Belém do Pará, encontrar os sujeitos que sejam os mais significativos à pesquisa, com base nos parâmetros por nós definidos para a seleção dos sujeitos participantes da mesma. Após definir os parâmetros de seleção, surgem os questionamentos, como fazer com que uma professora/pessoa abra o livro de sua vida à uma pesquisadora, uma pessoa estranha, que nunca estabeleceu um contato anterior e, de repente, pede a ela que lhe conte sua história de vida.

Este percurso foi lento e demorado. De início, o fizemos por meio de seminários e discussões sobre os projetos de pesquisa na turma do Mestrado em Educação, ao relatar os dilemas e ansiedades que uma pesquisa deste porte ocasiona em nós jovens pesquisadores e pesquisadoras, no começo de tal atividade.

Foi durante essas discussões acadêmicas que uma colega do mestrado, nos indicou a *Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Donatila Santana Lopes*, que pelas características por nos descritas como critérios de seleção do local de realização da pesquisa, correspondia a estes. Procurávamos uma escola cuja localização pertencesse à periferia do município de Belém, que possuísse um público semelhante às demais escolas situadas na periferia desta cidade, com uma clientela oriunda da classe econômica de baixa renda. Este critério tinha como objetivo fazer com que as docentes refletissem a sua realidade local de formação identitária profissional, para expor todas as suas angústias, dilemas, alegrias e tristezas, sentimentos/emoções que provinham de sua situação profissional na realidade concreta de trabalho.

Mas, acreditamos que falar em termos gerais da escola enquanto local de trabalho, não é suficiente, precisamos apresentar aos leitores deste trabalho, de pesquisa, como ela é, onde está situada, qual a população que esta atende em seu cotidiano escolar. O conhecimento destes aspectos em torno do contexto sócio-

cultural e econômico no qual se situa a escola e as próprias docentes, permite a todos ter uma dimensão do local de desenvolvimento pessoal e profissional das participantes da pesquisa, e a partir de que contexto estas, atualmente, formam suas identidades.

2.2.1 O Contexto Sócio-Cultural, Econômico e a Escola como Local de Trabalho

A escola, como local de trabalho é de fundamental importância para compreendermos a realidade onde as professoras pesquisadas se inserem, uma vez que reconhecemos sua grande influência na construção da identidade profissional docente. Precisamos situar o professor em seu tempo e espaço na sociedade contemporânea, no lugar onde desenvolve sua profissão.

Consideramos que é no cotidiano escolar que o professor constrói, desconstrói e reconstrói sua identidade, é neste espaço, cercado de ambivalências e de incertezas, que ele se autoforma e se transforma. A escola, neste sentido, é vista como o espaço de ser e estar deste profissional. De acordo com Abdalla (2006, p. 67), a escola é “o *lócus* da ação e da formação do professor, em que os professores constroem o sentido de sua profissão, para reinventar instrumentos significativos de construção da realidade”.

Portanto, localizaremos e apresentaremos a escola, enquanto local de trabalho atual das docentes participantes da pesquisa, partindo de sua localização em termos geográficos, sócio-cultural e econômico.



Figura 2. E. E. E. F. Profª Donatila Santana Lopes.
Fonte: Viviane Ottonelli Costa.12/09/2008.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Donatila Santana Lopes, ilustrada na figura 2, está situada no Estado do Pará. Estado brasileiro repleto de uma imensa biodiversidade, cercado de riquezas naturais e de muita desigualdade social. Neste cenário, Nunes (2008, p. 6) salienta que, a construção identitária do povo paraense amazônida é constituída por “indígenas, brancos, remanescentes de quilombolas, pescadores, camponeses, ribeirinhos, povos das florestas, sem terra, assentados, pequenos agricultores imigrantes e colonos”.

O Estado do Pará, nas palavras da autora (2008, p. 6), é composto por identidades ricas, contraditórias e complexas em termos culturais, históricos e ecológicos, o que contribui para que este espaço atualmente seja palco de disputa, de conflitos e lutas entre o “capital nacional e internacional e o povo que habita este estado”.

A autora (2008, p. 5), ainda revela que o Estado é permeado por contrastes e desafios, que nos conduzem a compreender a realidade na qual se encontram as Escolas Estaduais do Pará. Assim, ela vai além, no que tange a caracterização do Estado, frente ao cenário nacional e internacional, ao evidenciar que:

O Estado do Pará é destacado nos cenários nacional e internacional pela sua grandiosidade, em tudo: pela imponência de sua floresta (hoje uma boa parte dela devastada para a agricultura, pecuária, exploração mineral, povoamento desordenado e grilagem de terras); pelos extensos e volumosos rios (alguns assoreados e contaminados com produtos químicos devido a exploração de minérios); pela variedade de biodiversidade (embora presenciemos a extinção de alguns povos da floresta e de espécies de flora e fauna); pela riqueza de suas etnias e culturas (ainda presentes em contextos mais adversos para uma sobrevivência humana com dignidade) e pelos índices sociais e educacionais (baixos se considerarmos os demais estados brasileiros), cenário que nos motiva a refletir de que forma podemos superar tais contradições.

O Produto Interno Bruto do Pará – PIB de 2007 é considerado o primeiro da região amazônica e o nono entre todos os estados brasileiros e tal patamar acompanhou a tendência nacional de crescimento revelado pelo percentual de 5,4%, valor que chega a R\$ 2,6 trilhões. Portanto, do ponto de vista do desenvolvimento econômico este é um estado que não pode ser caracterizado como pobre embora saibamos que esta riqueza econômica não têm se redistribuído e se revestido em desenvolvimento social, cultural e educacional para a grande parcela dos povos que vivem nele.

As constatações, explicitadas por Nunes, nos mostram os contrastes e desafios enfrentados pela sociedade paraense e demonstra os motivos, de grande parte da população viver em situação de miséria e pauperização. Tal situação tem se desencadeado pelos impactos negativos do atual modelo hegemônico de estado fundamentado nos ideais neoliberais, que cada vez mais provocam a injustiça social, a violação dos direitos humanos, a destruição ambiental e de identidades existentes na região amazônica.

Como já explicitamos, a população paraense é composta por uma diversidade de povos que estão situados geograficamente em um tempo e espaço, são pessoas que vivem no campo, em vilas e povoados, são ribeirinhos, assentados, fazendeiros, urbanos, entre outros.

No caso desta pesquisa, nos localizamos no meio urbano, mais precisamente na capital Belém, a qual é marcada fortemente por todas as características existentes no Estado.

Belém é uma cidade de circunstâncias metropolitanas, onde os contrastes sociais são latentes. Um lugar onde poucos têm muito e muitos possuem pouquíssimo para sobreviver. Como grande parte das cidades metropolitanas brasileiras, a vida cotidiana é corrida, o trânsito é difícil, grande parte da população é movida pelo consumismo e pela lógica do individualismo das sociedades contemporâneas. É uma sociedade que vive a era da tecnologia e da informatização, em que os meios de comunicação de massa e a mídia retratam

diariamente os dilemas enfrentados por seu povo, as belezas e as mazelas de uma sociedade complexa.

A desigualdade social é imensa e a violência já adentrou os muros escolares. É neste contexto que se situam as professoras participantes da pesquisa e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Donatilla Santana Lopes¹⁶, na qual trabalham, fundada em 31 de janeiro de 1968.

Esta escola fica localizada no Bairro do Telégrafo, Travessa Mauriti, nº 1797, é uma escola de bairro periférico de Belém e atende crianças oriundas de famílias de baixo poder aquisitivo. De acordo com os dados fornecidos pela orientadora e a supervisora da escola, esta escola possui aproximadamente 1.100 (um mil e cem) alunos residentes, em sua maioria, nas proximidades do bairro. Os alunos, em geral, iniciam e terminam o ensino fundamental nesta escola.

A escola possui um amplo espaço para o desenvolvimento das atividades escolares, visto que, apresenta 13 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma quadra de esportes e amplos espaços de área livre. Funciona em três turnos, sendo que no período matutino e vespertino, recebe alunos de 1ª a 8ª série e no noturno, alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Apresenta baixo índice de evasão escolar, exceto na última modalidade de ensino.

Apesar dela ter um bom espaço para o desenvolvimento das atividades escolares, apresenta vários problemas estruturais e administrativos, pois de acordo com as professoras pesquisadas (professora Márcia e Dinalva) falta interação e diálogo entre a gestão escolar e os professores. As professoras salientam a necessidade de ter um momento para se reunir com a coordenação e a gestão escolar para discutir as necessidades, partilharem os problemas e desafios que encontram em seu cotidiano escolar. Tanto a professora Márcia, quanto a professora Dinalva, reclamam da forma isolada e fragmentada que o trabalho lhes impõe, sem um momento, um horário pedagógico para a troca de experiências, para a

¹⁶ A E.E.E.F. Profª. Donatilla Santana Lopes, completou este ano quarenta anos de existência. Recebeu este nome em homenagem a Professora Donatila Santana Lopes, nascida em Belém do Pará no dia 9 de dezembro de 1891. Formada no Curso de Magistério pela Escola Normal em 1910, lecionou em várias escolas no Estado, dentre estas foi professora do Grupo Escolar José Veríssimo. Em 1945, foi nomeada Orientadora de Ensino da Capital, sendo este cargo a ela ofertado em decorrência de ser considerada um exemplo dignificante de perseverança, assiduidade, honradez e demonstrar alto senso de responsabilidade. Faleceu em 23 de março de 1960, aos 69 anos, após uma vida de dedicação a educação no estado, o qual a homenageou conferindo seu nome a duas Escolas Estaduais, uma em Belém e outra em Mosqueiro (OLIVEIRA, 1994).

construção de projetos de ensino/aprendizagem que correspondam com as reais necessidades da escola.

Segundo as duas professoras e a equipe técnica da escola, esta não apresenta índices elevados de violência escolar. Os casos registrados são exceções se comparados a outras escolas estaduais do Pará, em que a violência toma conta de espaços educacionais. Nestas escolas, em que existem casos extremos de violência, os professores se vêem refém do medo e da insegurança.

Conforme as revelações das professoras Márcia e Dinalva, existem escolas onde os professores se sentem inseguros em repreender os alunos quando atrapalham o andamento das aulas. O que não é o caso desta escola, segundo as docentes, isto, talvez, se deve ao fato de as crianças serem oriundas de famílias trabalhadoras, uma vez que, perto da escola tem uma feira de alimentos, onde muitos pais de alunos são comerciantes e, também, em decorrência do relacionamento pedagógico existente entre professores e alunos. Para as professoras e o corpo técnico da escola, os pais são bem presentes na comunidade escolar e isso reflete no comportamento dos alunos e no “bom” relacionamento entre pais e professores.

Como podemos constatar a E.E.E.F. Donatila Santa Lopes, apresenta algumas dificuldades, mas demonstra ser uma escola com um corpo docente que tem vontade de trabalhar e se preocupa com o processo de ensino e a aprendizagem de seus alunos. Para encerrar a caracterização do espaço escolar e melhor compreendermos a realidade na qual estão inseridas as professoras pesquisadas, observemos o que estas ressaltam sobre o espaço escolar.

É uma equipe de trabalho, um grupo presente, uma equipe que não te questiona, aqui a gente não trabalha pressionada pela equipe técnica, você tem liberdade para desenvolver seu trabalho, isso é um ponto crucial. Cada professora dá um tom diferenciado de acordo com a sua realidade de sala de aula, porque isso é diferente da realidade da escola inteira. As mães são presentes, e a gente senta para conversar. Falando do turno da manhã, é uma comunidade trabalhadora e lutadora, existem algumas dificuldades, porque tem muitas mães que não vem para conversar, vem para brigar, destratar, e aí temos que ter equilíbrio para saber lidar com isso. É uma comunidade de baixa renda, de pais que tem dificuldades financeiras [...] (Professora Márcia).

Fisicamente a escola tem bom espaço, é bem localizada, tem um corpo docente de qualidade. O corpo técnico está presente nos três turnos. É uma escola que apresenta os componentes necessários para que as atividades transcorram com qualidade e sucesso. Mas, isso não acontece por falta de planejamento, organização, comunicação entre os membros. Esse é um fator que causa inúmeras vezes problemas descaracterizando o

funcionamento da escola [...]. A comunidade escolar é carente financeiramente, carente de conhecimento, carente de comunicação. A comunidade precisa melhorar e o reflexo dessas múltiplas carências vê-se nos alunos, nos seus hábitos e dificuldades que às vezes não sabemos como resolver (Professora Dinalva).

A visão externada pelas professoras reflete a realidade vivenciada na escola. A comunidade escolar, mesmo ao apresentar inúmeras necessidades em decorrência, do baixo capital, sócio-cultural e econômico, respeita o espaço escolar e os professores, o que é um diferencial desta escola estadual, em relação a outras escolas estaduais da capital do Estado do Pará, salvo algumas exceções. No entanto, como podemos observar nas palavras da professora Dinalva, falta organização no espaço escolar.

Ambas as docentes, salientam que pela falta de organização, os pais, muitas vezes, atrapalham o desenvolvimento das aulas e as professoras ficam sem saber se atendem aos pais ou dão suas aulas. Assim, surgem até mesmos conflitos entre pais e professores, como a professora Márcia ressaltou, mas nestes momentos tudo se procura resolver com o apoio dos técnicos escolares. As próprias orientadoras e supervisoras da escola contam que precisam criar um ponto de equilíbrio nos momentos de tensão entre pais e professores. No entanto, a professora Márcia e a professora Dinalva, informam que isto não precisaria acontecer se a escola usufrísse de melhor organização quanto ao atendimento à comunidade. Para isso bastaria criar um momento apropriado a fim de mediar as conversas entre pais e alunos, o que não permitiria que, a qualquer momento, os pais adentrassem à escola e fossem direto a sala de aula das professoras.

Os problemas, em termos escolares, não se esgotam aqui, a escola ainda não possui um laboratório de informática e a biblioteca é vista como um espaço pouco utilizado por alunos e professores, por não ter um bom acervo bibliográfico e não estar aos cuidados de um profissional qualificado para o cargo.

No entanto, há muitos livros guardados dentro de um armário na sala da coordenação escolar, à disposição dos professores para que eles indiquem aos alunos para serem trabalhados em aula. Estes livros não ficam na biblioteca para evitar que sejam extraviados pelos alunos, o que restringe o uso destes à leitura e à cultura. Tal medida a nosso ver contraria os objetivos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do qual os livros são enviados às

escolas mediante o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE¹⁷, que tem o escopo de promover o acesso à cultura e à informação e o incentivo do hábito da leitura em alunos, professores e na população escolar. É lamentável que os alunos não tenham o acesso devido a estas obras, para que possam desenvolver os objetivos do Programa.

Poderíamos nos estender mais na caracterização do espaço escolar, pois a realidade escolar não se esgota no que registramos do cotidiano escolar, visto que, ele é muito mais complexo do que se possa imaginar e, os problemas apresentados, nesta escola, vão além dos aqui citados.

2.2.2 A Entrada em Campo e os Sujeitos da Pesquisa

Nesta subseção nos deter-nos-emos na entrada na escola, para explicar como estreitamos os laços com os sujeitos participantes da pesquisa e em que condições conseguimos fazê-lo. A entrada no campo empírico se deu no início do mês de junho de 2008, quando entramos na escola e, fomos cordialmente recebidos pela equipe pedagógica da escola, que leu o Projeto e o Roteiro de Entrevista, por nós concedidos, e tirou suas dúvidas do que seria realizado na pesquisa.

Neste período os professores da rede estadual de ensino do Pará retornavam de um período de greve¹⁸ que se estendeu por aproximadamente quarenta dias. Uma greve que, segundo alguns professores da escola, foi infrutífera, pois apenas obtiveram desgaste, foram humilhados, desvalorizados frente à

¹⁷ Por meio de PNBE o Ministério da Educação, além dos objetivos já expostos, busca promover a distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência para formar cidadãos reflexivos, críticos e criativos. Informações disponíveis em: http://www.fnnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html. Acesso em: 18 de maio de 2009.

¹⁸ A greve dos professores Estaduais do Pará iniciou no fim do mês de abril do ano de 2008 e arrastou-se por mais de quarenta dias, esta foi conduzida pelo Sindicato de Trabalhadores em Educação Pública do Pará - SINTEP, que é o legítimo representante da categoria nas negociações realizadas com o Estado. Na pauta de reivindicações que levou a categoria profissional a aderir à greve, estavam dentre outros assuntos, a busca por melhores condições de trabalho, reajuste salarial, o estudo e a aprovação de um Plano de Carreira para a categoria profissional e, também, a busca por uma Gestão Democrática nas Escolas.

Ao iniciar o ano de 2009, mais precisamente no dia 06 de maio, foi iniciada mais uma greve dos professores estaduais, a qual de início não apresentou previsão de término, arrastando-se por aproximadamente quarenta dias. As reivindicações dos professores e demais servidores da educação permaneceram as mesmas e o impasse entre governo e servidores da educação também.

sociedade, ao governo do estado e, não conquistaram os objetivos propostos pela referida paralisação.

Neste cenário, era latente a expressão de frustração, desânimo e desvalorização expressada pelos docentes em relação a sua profissão. Uma vez permitida a realização da pesquisa com docentes desta escola, aceitamos a sugestão da equipe pedagógica, para adentrarmos em campo efetivamente no mês de agosto, para esperar ser amenizado o sentimento de amargura e revolta dos docentes, em relação à greve.

Portanto, no início do mês de agosto, retornamos à escola e apresentamos a pesquisa, em uma manhã cedida pela escola, às professoras dos anos iniciais, que totalizam sete neste nível de ensino, no entanto, somente seis professoras participaram dos trabalhos, por uma das docentes estar ausente. Optamos por este turno por concordar, mais uma vez, com a sugestão da coordenadora pedagógica, que nos alertou de que no turno da manhã, os professores eram mais dedicados e havia menos problemas escolares, o que facilitaria a adesão dos professores à pesquisa. Após apresentar a pesquisa abrimos espaço para perguntas e possíveis dúvidas. Sanadas as dúvidas, convidamos as professoras a responder um questionário de triagem de dados (Apêndice), com questões mistas, no sentido de conhecer um pouco suas concepções sobre o trabalho docente e a educação, bem como, perguntas referentes a questões profissionais correlatas a tempo de docência e formação inicial e continuada entre outros aspectos que julgávamos relevantes para a seleção destes sujeitos. Por fim, neste questionário incluímos a pergunta se elas aceitavam ou não participar da pesquisa.

Confessamos que, mesmo após ter se passado um período de dois meses da greve, as professoras ainda apresentavam em seus semblantes um sentimento de insatisfação com sua condição profissional. Fato este, que nos deixou apreensivas e com certo receio de que ninguém aceitasse participar deste estudo.

No entanto, ao término dos trabalhos realizados percebemos que algumas professoras pareciam estar estimuladas com a pesquisa, uma vez que, esta visava dar voz a elas, escutá-las, a fim de expressar seus pensamentos sobre a profissão, a formação e sua identidade pessoal e profissional. Goodson (1992, p. 69, grifo do autor), demonstra que “no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor”. Assim, algumas

docentes salientaram a satisfação de, finalmente, uma pesquisa ter o objetivo de vir para escutá-las e não para avaliar suas práticas pedagógicas, nem criticá-las e sim valorizar o que estas têm a dizer sobre sua profissão e a condição profissional na contemporaneidade.

Simultaneamente, outras professoras não escondiam seus sentimentos de descontentamento com a profissão, pudemos perceber tais sentimentos em suas respostas nos questionários preenchidos, para a seleção dos professores sujeitos da pesquisa. Algumas respostas, evidenciam o descontentamento profissional das professoras, mediante a pergunta: *Para você o que é ser educador(a) na contemporaneidade?* Tais sentimentos revelam-se nas respostas concedidas por duas professoras, dada insatisfação que a maioria das professoras¹⁹, que participaram da atividade sentiam em relação à uma profissão tão complexa como a de professor.

Ser educadora é complexo, é frustrante, é desanimador, não traz tranqüilidade emocional, nem econômica (A).

É estar sempre em busca da realidade da clientela, quando vamos nos confrontar com tantas complexidades (B).

O discurso destas duas professoras reflete a realidade do pensamento educacional de muitas professoras da escola. Após contato de quatro meses em campo com os professores, conversando nos corredores da escola, com boa parte destes, observamos que o desânimo tomou conta de muitos. Mas não desistimos da busca por docentes que ainda acreditam na educação e demonstram ter uma consciência profissional positiva, com relação a profissão, que se comprometem com a educação e a profissão de professor, como forma de melhorarmos a qualidade de vida dos cidadãos brasileiros, apesar da precarização do trabalho docente, quando o Estado insiste em não atender reivindicações importantes para tal finalidade.

Nesta busca, encontramos duas professoras, as quais nos fizeram perceber que há professoras que gostam do que fazem e que estão satisfeitas com a profissão de professor mesmo quando sabem e reconhecem que este ofício tem seus percalços. São professoras que acreditam no valor de seu trabalho para a

¹⁹ Como podemos observar em suas respostas os sentimentos de frustração profissional é latente, visto que, ambas as professoras (A e B) não aceitaram participar da pesquisa. Para todas as professoras que participaram das atividades de seleção da pesquisa, com exceção das professoras Márcia e Dinalva, selecionadas, usamos códigos para preservar suas identidades.

formação de nossas crianças, jovens e adultos. Estas professoras impõem a sua identidade profissional, a marca de sua subjetividade docente²⁰.

Assim, na procura de professoras que atendessem aos seguintes critérios da pesquisa: a) possuir formação profissional mínima exigida pela área de atuação, conforme o estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 no Art. 62; b) ter consciência profissional positiva (valorizem sua profissão); c) ter tempo de serviço de no mínimo 5 anos e no máximo 25 anos de exercício profissional (para que tenham ampla experiência profissional e segurança em relação a fatos que envolvem a profissão) e; d) atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As professoras²¹ Dinalva e Márcia, cumprem tais critérios e aceitaram participar da pesquisa e mostraram-se dispostas a colaborar. Ambas em resposta a pergunta: *Para você o que é ser educador(a) na contemporaneidade?* evidenciam comprometimento e busca de reconhecimento pela profissão, vendo a educação como algo fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Vejamos suas respostas:

Ser um profissional que realmente possa interagir no âmbito social e ser reconhecida como elemento de transformação da humanidade (professora Dinalva).

É ser transformador, mediador junto aos seus alunos e alunas, respeitando a cultura, a diversidade, o nível econômico e, assim, garantindo que todos aprendam o que é significativo para as suas vidas (professora Márcia.).

De acordo com a supervisora da escola as professoras citadas são docentes comprometidas com a educação e sua formação profissional, talvez, por isso demonstrem tal consciência profissional.

No que se refere à formação inicial, dentre as seis professoras que preencheram o questionário, somente uma das professoras tem nível superior em Pedagogia, embora todas possuam curso Médio Normal. As demais docentes possuem formação em áreas específicas, sendo que destas: três possuem licenciatura Plena em Língua Portuguesa, uma possui Licenciatura em Matemática,

²⁰ A subjetividade docente é construída pelas peculiaridades que envolvem o ser professor, sua visão acerca da educação e da própria profissão. Uma visão que não é construída de forma isolada, mas sim por intermédio das interações sociais ao longo de sua trajetória profissional.

²¹ Ambas as professoras decidiram ao longo da pesquisa revelar suas identidades sem o uso de pseudônimos.

com especialização na área e outra bacharelado em Administração, mas informou estar fazendo graduação em Matemática.

Procurarmos esclarecer o porquê de só uma professora com curso de licenciatura Plena em Pedagogia atuar nessas séries. As professoras informaram que o Estado do Pará pela primeira vez, em 2008 abriu Concurso Público e exigiu professores com nível superior e formação em Pedagogia para trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental, antes somente se exigia formação em nível médio/magistério para atuar na Educação Básica.

As professoras que possuem licenciatura em Matemática ou Língua Portuguesa, bem como, outros professores que conversamos, manifestam desejo em trabalhar com os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, que segundo elas são os níveis de ensino para os quais buscaram formação. Percebemos certo descontentamento nestas professoras, por se sentirem deslocadas nos anos iniciais do ensino fundamental, pois, segundo elas, não correspondem às suas respectivas áreas de formação. Esta situação reflete, em parte, a realidade da grande maioria dos professores das escolas paraenses que adentraram na profissão apenas com magistério/nível médio e hoje, após buscarem formação no ensino superior, atuam em áreas que nem sempre são correspondentes com sua formação acadêmica. Segundo dados do Educacenso 2007 (MEC), no Estado do Pará são 125 mil funções de professores desempenhadas sem a devida formação profissional na área de atuação.

Em entrevista realizada por Souza (2009), o Pró-Reitor de Ensino de Graduação da UFPA, Professor Licurgo Peixoto ao se pronunciar sobre o Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará demonstra que

o número de 125 mil funções de professores desempenhadas sem a devida formação profissional reflete o dado de que, no Estado, mais de 62 mil profissionais atuam em docência sem possuir a devida formação, principalmente em séries iniciais, que vão de 1ª a 5ª, e nas disciplinas de Matemática, Português e Ciências.

Ainda segundo Peixoto, a estimativa é a de que apenas 12 mil professores que atuam na educação básica, no Estado Pará, têm qualificação adequada para a profissão. Os demais, professores, têm graduação em áreas diferentes daquelas em que atuam ou nem mesmo possuem a graduação. Assim, o Plano de Formação Docente do Estado do Pará tem perspectivas grandiosas, visto

que, o plano prevê oferta de diferentes cursos de graduação aos professores da rede pública e a partir de novembro de 2009, dará início as atividades formativas.

Mediante esta situação no Estado do Pará, esperamos que o Plano Decenal de Formação Docente²², resultante de um plano nacional do Ministério da Educação, desenvolvido com vistas a atender as necessidades formativas docentes de todas as unidades federativas brasileiras, surta efeitos positivos e possa melhorar este cenário e a qualidade social da educação.

Como podemos observar a necessidade de dar formação adequada aos professores, é algo premente e que tem dimensões históricas, mas que, aos poucos começa a se tornar real ao atacar os problemas existentes.

É neste cenário que se encontram as duas participantes da pesquisa. A professora Dinalva, que possui Licenciatura Plena em Letras e atua na primeira série do ensino fundamental (classe de alfabetização) e a professora Márcia, que apesar de suas limitações financeiras, possui formação em Pedagogia e atua na segunda série do ensino fundamental.

Ao responder o questionário, uma das professoras desta escola, demonstra sua insatisfação com tal situação, na questão: Quais as perspectivas futuras em relação à profissão? A professora C, salienta que pretende “*ser valorizada e trabalhar realmente nas séries para qual fui formada antes de me aposentar, pois hoje estou nas séries iniciais, quando deveria atuar no Ensino Médio*”.

Existem muitos professores que atuam em nível não adequado a sua formação inicial, situação esta que poderia ser resolvida “em partes” se a SEDUC, criasse uma forma de remanejar estes professores para suas respectivas áreas de formação. Esta atitude melhoraria muito as estatísticas de inadequação de formação docente no Estado do Pará. Ao que tudo indica, a iniciativa do MEC e da SEDUC, em implantar o Plano Decenal de Formação Docente poderá trazer muitos benefícios e qualidade a educação básica paraense. Neste emaranhado de conflitos

²² A iniciativa é da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), que busca a integração com os sistemas municipal e federal para qualificar os docentes que atuam na educação básica no Estado, tanto em nível de graduação como de pós-graduação. Com esse objetivo, criou-se o Protocolo SEDUC-IES, o qual prevê um acordo de cooperação entre a SEDUC-PA e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) do Estado na tentativa de superar os problemas quanto à carência de professores capacitados e qualificados para atuarem nas escolas da rede municipal e estadual de ensino paraense. Disponível em:

http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1191&Itemid=37.

Acesso em: 21 de maio de 2009.

de atuação profissional contraditório a área de formação dos professores, os docentes vêem suas identidades profissionais desfiguradas.

No que tange à seleção e aos contatos com as participantes da pesquisa, após a realização da seleção e obter o aceite de ambas as professoras, estabelecemos contatos semanais. Logo, no primeiro dia de contato com cada professora, lemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE²³ (Apêndice), que trata dos aspectos éticos e legais que envolvem a pesquisa científica e solicitamos a ambas que, caso concordassem com seu teor, assinassem-no.

Neste contato inicial, estabelecemos em consonância com a coordenação escolar, e com o apoio das participantes da pesquisa que as entrevistas seriam realizadas na escola, no horário destinado à disciplina de Educação Física dos alunos. Explicitamos às docentes que as entrevistas tinham um prazo de no máximo dois meses para serem realizadas, mas que as mesmas poderiam perdurar pelo tempo que fossem necessários para a recolha de dados.

Referida decisão, por se efetuar as entrevistas no local de trabalho, se pauta em reconhecer que é neste local que emergem suas identidades profissionais. Thompson (1992, p. 163), salienta que a mensagem emitida no ato da entrevista pode variar dependendo de onde exatamente ela é ouvida. Vejamos o fragmento a seguir que revela essa afirmação:

Assim, uma entrevista em casa aumentará as pressões dos ideais “respeitáveis” centrados no lar; uma entrevista num bar mais provavelmente enfatizará atrevimentos e brincadeiras; e uma entrevista no local de trabalho apresentará a influência das convenções e atitudes ligadas ao trabalho. Juntamente com essas mudanças de ênfase, haverá mudanças na linguagem.

Portanto, realizamos as entrevistas na escola por acreditarmos que, assim, poderíamos penetrar melhor na realidade social passada e presente das professoras e potencializar suas reminiscências²⁴ no que tange às experiências que foram formadoras de suas identidades profissionais.

²³ No TCLE consta esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como seus objetivos e a metodologia utilizada para a recolha de dados e cuidados éticos em relação a identidade dos sujeitos participantes nesta.

²⁴ Segundo Souza (2006, p. 12), a “reminiscência implica formas textuais de dizer de si sobre si mesmo, num constante diálogo entre a esfera do vivido e as fertilidades formativas e autoformativas das experiências e das transformações de identidade e subjetividades no processo de formação docente”.

Explicamos ainda às participantes, que as entrevistas eram de cunho narrativo biográfico, semi-estruturadas individuais, para intensificar as peculiaridades do processo de construção da identidade pessoal e profissional de cada docente. Estas foram gravadas com a permissão prévia das entrevistadas e devolvidas, às professoras, as transcrições a cada encontro, para que as colaboradoras da pesquisa tivessem a liberdade de cortar, incluir e corrigir suas narrativas conforme julgassem necessário.

Salientamos que tais cuidados foram tomados para permitir maior fidedignidade e garantir a essência das informações prestadas pelas docentes. Além das entrevistas foi utilizado o “Diário de História de vida”, um trabalho autobiográfico que cada docente aceitou realizar de forma voluntária. Entregamos para cada professora um caderno, para elaborar o referido Diário, para que ambas pudessem escrever suas lembranças no momento em que estas viessem à tona.

Tal medida foi adotada por considerarmos que, de acordo com Pollak (1989), a narrativa biográfica faz uso constante da reminiscência de fatos significativos para a construção da trajetória formativa identitária profissional das docentes e que a memória é um instrumento falho, que pode ocasionalmente passar por lapsos .

Neste processo, salientamos que a memória é seletiva e o esquecimento, ou o não querer expor (omitir) fatos, é algo ao qual o pesquisador não detém o controle, cabe-nós apenas confiar no bom senso e na relação de cordialidade e confiabilidade estabelecidas com o interlocutor, visto que, lembrar é refazer, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje o já vivenciado. Assim, a memória é concebida para Kenski (1995, p. 146), “como um movimento permanente de reconstrução, determinado pelas condições concretas e emocionais do sujeito, no momento presente”.

Tendo em vista, estes aspectos importantes da narrativa biográfica, e por reconhecer como explana Dominicé (1988), que nas narrativas formativas há momentos do percurso educativo que possam não ser mencionados ou podem não ser aprofundados de forma suficiente, optamos, por isso, pela inclusão do “Diário de História de vida” o qual, ambas as professoras, em um processo autobiográfico, descrevem suas memórias da trajetória de vida pessoal e profissional, sendo este instrumento de pesquisa usado como um auxiliar às entrevistas.

Sobre o “Diário de História de Vida”, explicamos às professoras, que continha uma ficha para preenchimento dos dados pessoais e os pontos de partida para as reflexões de ambas. No entanto, salientamos a elas que, as questões expostas no Diário de História de vida eram para serem vistas como pontos iniciais de suas reflexões, mas que estas poderiam conduzir sua autobiografia como desejassem e anexar fotos e documentos considerados significativos que revelassem seu percurso formativo profissional. Esclarecemos ainda que este recurso era delas e que deste material, ao término da pesquisa, apenas ficaríamos com a cópia do que foi produzido. Além disso, também fizemos um portfólio com todas as entrevistas concedidas pelas professoras, devidamente revisadas, transcritas, digitalizadas e encadernadas, juntamente com um CD que continha as fotos que ambas aceitaram e quiseram tirar durante as entrevistas. Todo este material foi entregue ao término da pesquisa às professoras como forma de agradecimento pelo tempo dedicado à mesma.

Antes do início das entrevistas, fizemos uma “Atividade de Livre Associação de Idéias” . Para o desenvolvimento desta atividade, construímos três textos sintéticos, com base nos autores que fazem parte do referencial teórico da pesquisa, em que abordam os seguintes assuntos: a) O que é identidade?; b) O que é identidade profissional? e; c) O método de História de Vida ou autobiográfico. Após apresentarmos essa proposta de atividade às docentes, fizemos a leitura dos textos um de cada vez, e ao término da mesma, pedimos a cada professora²⁵ que expusessem suas opiniões, idéias e possíveis dúvidas sobre as temáticas. Utilizamos a Atividade de Livre Associação de Idéias como forma de introduzir as participantes no foco da pesquisa, a fim de conduzir seus pensamentos na busca de suas identidades pessoais e profissionais, e como forma de retirar suas dúvidas sobre a metodologia por nós utilizada.

As professoras Dinalva e Márcia gostaram da atividade proposta e se utilizaram das citações dos autores a fim de justificar suas concepções. Como veremos nas análises das entrevistas, para ambas é quase impossível separar a identidade pessoal da profissional, visto que ser professora, para elas, é algo que está intrínseco ao seu modo de ser e de viver, seja, dentro ou fora do ambiente escolar.

²⁵ Salientamos que a Atividade de Livre Associação de Idéias, foi realizada em momentos distintos com cada professora de forma individualizada.

Nas entrevistas, primeiro fizemos três perguntas que envolviam questões referentes a identidade profissional e pessoal, ao meio social contemporâneo e ao contexto escolar em que ambas se inserem. A finalidade era de conhecermos a visão das professoras sobre os temas propostos na busca de entender como estas se vêem diante deste contexto. Após este momento, partimos para as narrativas biográficas e reconhecemos que este momento foi, muitas vezes, comovente, em se tratando da professora Márcia que, nas entrevistas, mostrou-se uma pessoa muito emotiva. Relembrar o seu passado mexia com suas emoções o que levava a professora a chorar, dar uma pausa e depois continuar a relatar sua trajetória de vida. Os fatos que mais comoviam esta professora eram: os problemas familiares, os percalços formativos, e as condições indignas que os professores da rede Estadual de Ensino são submetidos no Estado do Pará.

A professora Dinalva, nas entrevistas, demonstrou postura crítica diante das situações em que a vida e a profissão haviam lhe colocado, parece ser uma pessoa decidida e bastante segura de suas atitudes e pensamentos. Para esta professora, como veremos a condição de mãe e professora se unifica na mulher em que se tornou.

A cada encontro, após a devolução das transcrições das entrevistas, ambas revisavam, complementavam ou mesmo retiravam algo que não quisessem que viesse a público. Como as professoras relataram particularidades de sua vida, depois de ler alguns fatos e não concordar, riscavam parte do material transcrito. Foram noites de transcrições (feitas pela pesquisadora) que eram retiradas de cena e reelaboradas pelas docentes, o novo material tornava-se um quebra-cabeça a ser composto e reordenado em um trabalho que resultou em 73 laudas de entrevistas transcritas, textualizadas e revisadas pelas participantes da pesquisa. Somam-se a este material, os Diários de Histórias de Vida que elevou o número de laudas para análise em um total de 134 páginas distribuídas entre o material coletado de ambas as professoras. Todo este processo foi árduo e muito difícil de ser vivenciado.

A pesquisa empírica teve uma duração de quatro meses, sendo iniciada em agosto de 2008 e concluída em novembro deste mesmo ano. Foi um período de muito trabalho que nos envolveu com as entrevistas feitas, as transcrições e os diários.

Trabalhar com a metodologia de História de Vida, exige dedicação, determinação e muito envolvimento com o “outro”, por ser um trabalho que envolve,

emociona e impressiona, tanto o pesquisador como os sujeitos pesquisados. Nesse processo, ao mesmo tempo em que vivenciamos a experiência de vida descrita pelo outro, é impossível ficar neutro a esta situação, uma vez que emergem muitos sentimentos e emoções.

A metodologia utilizada na pesquisa nos leva a aduzir que as professoras ao revisitarem suas memórias passadas no contexto atual, reencontrem forças na busca de sua autonomização e emancipação pessoal e profissional.

A pesquisa foi, para nós, gratificante, já que, sem que tivéssemos a intenção de fazê-lo, percebemos em ambas as professoras renascer um entusiasmo pela profissão, pela busca da formação pessoal e profissional. Ao término das entrevistas, solicitamos às professoras assinassem a Carta de cessão²⁶ (Apêndice), devidamente reconhecida em cartório, na qual elas autorizam o uso das entrevistas e da autobiografia, bem como de sua imagem, sem o uso de pseudônimos. Esse cuidado tem como objetivo respeitar e promover a ética na pesquisa científica.

De posse destes dados, passamos a mais uma etapa que foi, a análise dos dados obtidos, tarefa esta densa e minuciosa diante do volume de material coletado. A seguir veremos o instrumental metodológico utilizado para a realização das análises.

2.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS

A metodologia de história de vida produz grande quantidade de dados coletados, no caso desta pesquisa por meio de entrevistas semi-estruturadas com base em narrativas biográficas. Coube-nos dar um tratamento a estes dados, que depois de transcritos transformaram-se em um texto imenso.

Para realizarmos as análises dos dados, optamos por trabalhar com o paradigma hermenêutico, por perceber que este nos permite ir além da mera interpretação dos dados na busca por compreendê-los. Segundo, Denzin e Lincoln (2006, p.38), a “*hermenêutica* é uma abordagem à análise de textos que enfatiza o modo como compreensões e preconceitos anteriores influem o processo interpretativo”. Ainda estes autores salientam que, por sua vez, toda a pesquisa é

²⁶ Segundo Meihy (2000, p. 103), a carta de Cessão é considerada “um documento fundamental para definir o uso da entrevista”, seus limites e sua utilização por terceiros.

interpretativa e se guia por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este precisa ser compreendido e estudado. Por isso, as interpretações qualitativas são processos que sempre estão em construção, na busca da compreensão, ou seja, conforme Schwandt (2006, p. 198) a “compreensão é a interpretação”.

Neste sentido, Kincheloe e McLaren (2006, p. 287) expressam que, “o ato hermenêutico da interpretação envolve a busca pelo entendimento daquilo que foi observado de forma a comunicar a compreensão”. Ao nos pautarmos em Minayo (2009), constatamos que a hermenêutica é reconhecida como a disciplina que se ocupa da arte de compreender textos. A palavra *texto* está relacionada em um sentido amplo a: biografias, narrativas, entrevistas, documentos, livros, artigos, entre outros.

Além disso, Minayo (2009, p. 2) afirma que, a hermenêutica é “a gênese da consciência histórica, ou seja, à capacidade de colocar-se a si mesmo no lugar do outro [...]. Sua unidade temporal é o presente onde se marca o encontro entre o passado e o futuro”. Portanto ancorados no paradigma hermenêutico, tentamos compreender o contexto²⁷ em que as professoras estão inseridas, situando-as em seu tempo e espaço. E por meio de suas memórias²⁸ procuramos criar uma ponte imaginária entre o passado, o presente e as perspectivas futuras destas docentes em relação ao ser professora e seu processo de construção identitária profissional. Tal intenção se construiu, de forma gradual, dentro de um processo não linear, mas sim, marcado por percalços, emoções e lutas cotidianas frente aos problemas por elas enfrentados ao longo de suas trajetórias profissionais.

Nesta perspectiva, a memória passa a ser um conceito concebido dentro das considerações de Souza e Fornari (2008, p. 113), como “uma experiência

²⁷ Para Schwandt (2006, p.208), o “contexto refere-se tanto à história específica de cada indivíduo, sua identidade e constituição afetiva e emocional quanto à relação existente entre os grupos no encontro com sua história, identidade e definição afetiva”.

²⁸ Souza (2006, p. 102-3), vincula a arte de lembrar, ou seja, a memória a um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, conforme podemos observar em suas palavras: “A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências. O tempo é a memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é o situar-se no passado e no presente. Tempo, memória e esquecimento. Uma trilogia para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre-si, para revelar-se. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador”.

histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura”. De acordo com Thompson (1992), a memória de um pode representar fatos peculiares à memória de muitos, o que nos possibilita a evidência dos fatos coletivos de forma representativa. É importante considerarmos, neste sentido, as palavras de Minayo (2009, p. 3) que, leva “em conta que cada individualidade é uma manifestação do viver total e, portanto, a compreensão se refere, ao mesmo tempo, ao que é comum, por comparação; e ao que é específico, como contribuição peculiar de cada autor”.

Ao considerarmos tal pressuposto, evidenciamos que, na busca de interpretar e compreender as narrativas das professoras, nós constatamos que boa parte de suas falas e escritas retratam não apenas o que é peculiar de seu pensamento acerca de sua construção identitária profissional. Estes pensamentos, também, refletem os sentimentos da coletividade profissional a que pertencem, não de forma generalizada, mas de forma a vir ilustrar os sentimentos de uma parcela de indivíduos pertencentes a esta categoria profissional.

Buscar conhecer a interpretação, bem como a compreensão de fatos ou do pensamento humano é algo complexo, que abrange uma polaridade de múltiplas possibilidades de interpretação e compreensão de um autor ou de um texto. Este fato demonstra que a arte da compreensão é uma tarefa complexa e delicada na qual cada pessoa pode impor seu olhar de forma diferenciada. A compreensão, como salienta Minayo (2009, p. 4), “não é um procedimento mecânico e tecnicamente fechado em que nada do que se interpreta pode ser entendido de uma vez só” e de forma definitiva. Portanto, não temos a pretensão de analisar os dados como se estes fossem verdades absolutas, como na ciência positivista, e sim lembrar que estes são frutos de nossa profunda tentativa de buscar respostas para a compreensão do processo de construção da identidade de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola estadual de Belém.

Portanto, concordamos com Souza e Fornari (2008, p. 114), quando reconhecem o papel da subjetividade e da intersubjetividade pela qual é composta a análise hermenêutica, uma vez que, para estes autores:

[...] o paradigma hermenêutico, em que a abordagem compreensiva se insere, destaca a importância do sujeito no seu papel de intérprete, no qual a memória tem uma relevância fundamental. A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa, como visada significante, marcar

um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências.

Por isso, podemos afirmar que a abordagem hermenêutica implica na relação de interpretação e compreensão do eu e do outro. Uma busca pela compreensão ou conhecimento de si mesmo, do sujeito da pesquisa, em sua própria narrativa e a busca da compreensão do pesquisador sobre a narrativa produzida pelo outro. É um trabalho que envolve a subjetividade e a intersubjetividade na busca pela compreensão humana. Assim, corrobora-se as idéias de Souza e Fornari (2008, p. 110), ao ressaltar que para “a hermenêutica, o conhecimento é sempre auto-implicativo, ou seja, é um modo de conhecer que, ao mesmo tempo implica o conhecimento das coisas, amplia o saber sobre nós mesmos.”

Neste sentido, a hermenêutica crítica, unida à metodologia de história de vida, promove uma aproximação com o campo da psicanálise, ao buscar, segundo Beicher (1980, p. 208):

compreender melhor o autor do que este se compreendeu a si próprio, em virtude de poder visualizar os casos de compreensão pessoal inadequada, em referência a um conjunto de teorias que integram a história de vida de um indivíduo e de agentes coletivos.

A hermenêutica crítica, assim configura-se por apresentar uma abordagem do “objeto” ou sujeito pesquisado, que se prefigura ao integrar momentos explicativos e interpretativos, que levam a revelar seu caráter dialético-contraditório. A ação comunicativa que envolve este paradigma, segundo Beicher (1980), permite criticar e ultrapassar as verdades absolutas, na tentativa de promover um movimento emancipador que possibilite uma sociedade mais livre em que os fins e os meios do progresso social possam ser discutidos com maior abertura e competência, como condição prévia para uma melhor compreensão do ser humano.

Portanto, a hermenêutica crítica desconfia de qualquer modelo de interpretação que afirme revelar a verdade final, pautando-se em abordagens interpretativas que suponham que o significado da experiência humana nunca possa ser plenamente revelado. Para Lincheloe e McLaren (2006, p. 291), ela “tenta relacionar os problemas cotidianos enfrentados pelos indivíduos com questões públicas do poder, da justiça e da democracia”.

Nesta caminhada, procuramos ressaltar, nas análises das entrevistas as questões que evidenciam os significados que as professoras pesquisadas dão à sua

condição profissional e a sua construção identitária profissional ao longo da história de suas vidas. Tais análises permitiram revelar memórias que estão em seu íntimo e necessitam ser ouvidas para externar seus pensamentos, sentimentos de liberdade, necessidade, força, consciência histórica, o todo e as partes que compõem sua construção identitária profissional docente e desvendam a sua vivência como docentes da rede estadual de ensino de Belém.

Ressaltamos o uso de tal abordagem analítica por compartilharmos do pensamento de Souza e Fornari (2008, p. 116) ao evidenciar que:

É no bojo do paradigma compreensivo que a história de vida se legitima como método/técnica de investigação/formação, situando-se no campo da virada hermenêutica, em que se compreendem os fenômenos sociais como textos, e a interpretação como atribuição de sentidos e significados das experiências individuais e coletivas.

Enfim, a abordagem hermenêutica busca revelar a experiência dos atores sociais para a compreensão da sua realidade e assume a complexidade e as dificuldades que envolvem o processo de construção de sentidos ao considerar sua condição socioeconômica e cultural.

Ao unirmos a abordagem hermenêutica à metodologia de história de vida, reconhecemos estar trabalhando com um campo vasto de interpretações, em que consideramos os processos idiossincráticos serem construídos ao longo do percurso pessoal, no qual o ser humano constrói sua identidade pessoal e profissional ao mobilizar referentes presentes no coletivo. Por trabalharmos com tamanha complexidade que envolve o processo analítico, ressaltamos ser necessário nos aproximarmos da *análise de conteúdo*²⁹, no que diz respeito à organização dos dados, a fim de melhor classificarmos as categorias analíticas que utilizamos ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

De acordo com Franco (2005, p. 57), a “*categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos, a priori* ou não. Neste trabalho, decidimos não eleger as categorias analíticas *a priori*, por

²⁹ Optamos por uma aproximação a técnica de análise de conteúdo por não utilizarmos a mesma como base conceitual prioritária da análise dos dados, uma vez que esta, segundo Minayo (2006, p. 303), “diz respeito a técnica de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos”. Como em nossa pesquisa a abordagem é qualitativa, seus dados não permitem fazer generalizações, uma vez que trabalhamos com narrativas biografias. Ressaltamos que utilizamos a análise de conteúdo enquanto técnica que permite classificarmos, por meio da interpretação, a base de dados qualitativos, a fim de organizarmos as categorias temáticas a serem analisadas.

reconhecemos que na análise hermenêutica - compreender, como salienta Minayo (2006, p. 337), “implica a possibilidade de interpretar, de estabelecer relações e extrair conclusões em todas as direções” e que “compreender só alcança sua verdadeira possibilidade quando as opiniões prévias com as quais se inicia uma relação não são arbitrarias”. Nossa decisão é que as categorias advenham das narrativas biográficas das professoras pesquisadas ao realizarmos uma constante ida e volta ao conteúdo de todos os dados coletados e ao material de análise teórica, na busca de elegermos as categorias de *análise temática* sem estarmos amarrados a uma camisa de força, com categorias previamente definidas.

Esclarecemos que a *análise temática* relaciona-se a um determinado assunto, relevante à pesquisa e apresenta unidades temáticas capazes de responder ao problema da pesquisa. Conforme Minayo (2006, p. 315) ela “comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo”. Para Bardin (1979, p. 105 *apud* MINAYO, 2006, p. 315) o “*tema* é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

Por meio da análise temática procuramos descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação expressa nos textos produzidos a partir das narrativas biográficas das professoras participantes da pesquisa. Para o estabelecimento de tais núcleos de sentido, procuramos analisar os temas mais significativos a questão problema e aos objetivos da pesquisa que emergem com frequência, de forma a elegermos as unidades de significação a partir da constituição do *corpus*³⁰ obtido na Atividade de Livre associação de Idéias, nas entrevistas e nos Diários de História de Vida.

Portanto, após fazermos a leitura horizontal deste material, decidimos, selecionar as categorias temáticas de acordo com as questões norteadoras e objetivos da pesquisa.

Tal opção foi deliberada por reconhecemos que, diante da imensidade de dados coletados, não poderíamos analisá-los em sua totalidade, sob pena de nos tornarmos redundantes em nossa análise e, cometermos possíveis equívocos que

³⁰ O *corpus* da pesquisa é constituído a partir dos dados obtidos em campo e da base teórica. Este pode ser constituído por meio de entrevistas, questionários, editoriais, noticiários, entre outros. Segundo Bardin (1977, p. 96 *apud* FRANCO, 2005, p. 49, grifo do autor) o “*corpus é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleções e regras*”.

prolongariam as análises sem, contudo, respondermos ao objetivo proposto por este trabalho acadêmico.

Após as transcrições e inúmeras leituras repetitivas, realizamos as categorizações temáticas da pesquisa, as quais decidimos eleger por reconhecer que, frente à grande quantidade de dados, seria a forma mais qualificada para podermos, diante de nosso conhecimento, realizarmos as análises das narrativas biográficas.

Nas categorias temáticas, organizamos os dados a fim de realizar as análises com base na Hermenêutica crítica. O objetivo é obter a interpretação e compreensão do eu e do outro sobre o conhecimento de si e os elementos que envolvem sua subjetividade e intersubjetividade, que levam a integrar momentos explicativos e interpretativos das narrativas, ao revelar seu caráter dialético e contraditório, ao promover um movimento emancipador em uma compreensão crítica do sujeito sobre seu percurso formativo profissional.

Deste modo, as categorias temáticas que servem de base para a análise dos dados se subdividem em três:

- 1) Os processos formativos no âmbito pessoal e profissional na construção da identidade docente;
- 2) Pensamento docente em relação ao ser e estar na profissão de professora na contemporaneidade e;
- 3) A crise de identidade profissional e os meios utilizados pelas docentes para sua superação.

Referidas categorias temáticas têm escopo de reunir as narrativas significativas à pesquisa, para responder à questão problema deste estudo. Com tal finalidade, valorizamos os pensamentos das professoras, seus sentimentos, conflitos, tensões e emoções que, em meio às suas peculiaridades idiossincráticas revelam os sentidos atribuídos à docência, ao construir suas histórias de vida, em seu tempo e espaço, em meio a um sistema relacional que apresenta diferenças e semelhanças, no qual elas constroem e reconstroem suas identidades profissionais.

Para tanto, expomos na seção seguinte, a revisão bibliográfica, na qual apresentamos o aporte teórico, por nós, utilizado para realizar a análise embasada em autores que trabalham os conceitos de identidade pessoal e profissional. Tais

autores, citados na introdução deste trabalho, e outros que também nos possibilitaram agregar suas contribuições, nos ajudaram a compreender a identidade profissional docente em meio aos processos formativos de vida pessoal e profissional, com enfoque contemporâneo, abrangendo a realidade da vida moderna e suas influências no trabalho docente.

3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL DOCENTE

Nesta seção, abordamos os conceitos de identidade a partir da sociedade em que vivemos. Uma sociedade moderna marcada por profundas e constantes mudanças que afetam de maneira direta as identidades, modificando-as, causando transformações em meio à teia de interações sociais sobre as quais as identidades são construídas. Buscamos mostrar como as identidades, sofrem metamorfoses ao longo do tempo, em meio às interações sociais nas quais vivemos.

Em seguida, adentramos no campo conceitual da construção da identidade profissional, momento no qual percebemos que as identidades profissionais docentes são construídas historicamente em meio a lutas e conflitos e que estas não podem ser concebidas de forma dissociada das identidades pessoais.

Neste percurso, identificamos que o processo de construção da identidade profissional ou das identidades profissionais docentes, como todo o processo de construção identitário não é algo linear, sem percalços e limitações. Como o próprio termo já estabelece é um “processo” contínuo que é construído, desconstruído e reconstruído ao longo de nossas vidas.

Percebemos que as construções das identidades profissionais docentes são idiossincráticas e se orientam sobre as experiências de vida profissionais e pessoais, as quais passam por um processo complexo que se baseia na construção histórica, cultural, econômica e social, que perpassa a história de vida de cada sujeito.

Apontaremos também os fatores que incidem na crise de identidade docente frente às mudanças sociais ocorridas na sociedade contemporânea, e que levam a autodepreciação pessoal e profissional dos docentes frente ao desajustamento destes em relação ao significado e alcance de seu trabalho, no momento em que vivemos.

Em síntese, no intento de fazermos uma releitura deste processo à luz da teoria pertinente, adentramos em algumas considerações teóricas que revelam como se forma o processo de construção das identidades pessoais e profissionais docentes.

3.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

Para compreendermos como se constroem as identidades contemporâneas, precisamos partir do espaço e tempo, da esfera sócio-cultural em que as identidades são construídas e levar em consideração a realidade exposta.

De fato, para entrarmos na questão da construção das identidades na contemporaneidade, não poderíamos deixar de fora questões que envolvem a condição do sujeito na modernidade. Giddens (2005) evidencia que o período moderno se configura aproximadamente do século XVIII até os dias atuais. Desta forma, vivemos em uma sociedade moderna que apresentada uma extraordinária aceleração no seu processo de mudança. O autor (2005, p. 57), relata que “provavelmente mais mudanças profundas ocorreram nesse período, que é uma diminuta fração de tempo na história da humanidade, do que em toda a existência anterior da humanidade”.

Rodrigues (2008, p. 6), também esclarece que vivemos na modernidade, mas a acentuação de suas características tais como: “a inovação contínua e a provisoriedade das formas sociais existentes, a mundialização do capital e a velocidade de incorporação de sociedades através do uso das mídias contemporâneas” leva alguns intelectuais a prognosticarem o seu fim e propor sua substituição pelo conceito de pós-modernidade.

Frente a todas as transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, acreditamos que possivelmente vivenciamos um momento de transição entre a modernidade e a pós-modernidade, uma vez que, dependendo de onde vivemos, do espaço e tempo em que estamos inseridos, não podemos nos considerar sujeitos totalmente *pós-modernos*, fragmentados, sem nenhuma ancoragem que sustente nosso pensamento e construção identitária. Visto que, segundo Giddens (2005) a construção da identidade é um processo contínuo, que sempre tem um ponto de partida, seja na infância dentro do seio familiar – *Identidade primária*, ou na maturidade no meio social, escola, grupo de iguais, nas organizações, na mídia e no trabalho – *Identidade secundária*, tal prerrogativa evidencia que recebemos uma ancoragem para nos constituir enquanto seres humanos, socialmente construídos.

Porém não podemos esquecer que vivemos em um momento pós-industrial, na modernidade alta, termo utilizado por Giddens, no qual afirma existir

um processo de esvaziamento do tempo e do espaço, que não é algo linear, que favorece por certo os mecanismos de desencaixe das instituições sociais, família, religiões, profissões, entre outros, o que resulta no deslocamento e separação das relações sociais dos contextos locais em prol do processo de globalização.

Todas estas questões que envolvem a modernidade alta, que por sua vez é caracterizada pelo ceticismo juntamente à razão providencial³¹, reforçam o reconhecimento de que a ciência e a tecnologia possuem dois gumes e criam novos parâmetros de risco e perigo ao mesmo tempo em que apresentam possibilidades benéficas para a humanidade. Toda esta incerteza e antagonismo que a modernidade nos traz, aumenta o grau de reflexividade e desconfiança, não apenas dos filósofos e cientistas, mas também dos seres humanos em geral, em relação não só ao futuro, mas também ao próprio presente. Giddens (2002, p. 9) indica que “a modernidade altera radicalmente a natureza de vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência”. Ele ainda salienta que o nível do distanciamento tempo-espaço introduzido pela modernidade alta, é tão alto que, pela primeira vez na história da humanidade, o *eu* e a *sociedade* estão inter-relacionados em um meio global.

Chevitarese (2001, p. 3) vai ao encontro das idéias de Giddens e ressalta que, o “pós-moderno” representa alguma espécie de reação ou afastamento do ‘moderno’.” Este afastamento é decorrente do desencanto na cultura, da conseqüente perda de horizontes, da sensação de caos, incerteza e relatividade, mas isso é algo que se encontra implícito desde o início da modernidade. Podemos afirmar que a pós-modernidade se configura como uma reação cultural ampla em detrimento da confiança no potencial universal do projeto iluminista.

Todos estes aspectos que envolvem a condição do ser humano na contemporaneidade são essenciais para situarmos os sujeitos pesquisados em seu tempo e espaço, ao sustentarmos que trabalhamos com um sujeito urbano, que vivencia todas as incertezas e ambiguidades de nosso tempo em sua construção identitária pessoal e/ou profissional.

Situar o momento no qual vivemos se faz necessário, para compreender as modificações que ocorrem em nosso *eu*, uma vez que, a realidade não é fixa ou estática, mas sim criada por meio das interações sociais. Assim, é preciso

³¹ Na razão providencial, tudo é atribuído a providência divina e o homem é visto como um instrumento nas mãos de Deus.

considerar que a construção da identidade se dá por meio das interações sociais na vida cotidiana e que estas interações sociais, segundo Giddens (2005, p. 82), são “o processo pelo qual agimos e reagimos em relação àqueles que estão ao nosso redor”. É nesta teia de interações humanas e por meio de um processo progressivo que os seres humanos entendem e assumem os papéis sociais³² que almejam. Assim, o meio em que nascemos e amadurecemos, os cenários culturais nos quais vivemos, influenciam nosso comportamento, mas isso não significa que nós, seres humanos, somos privados de nossa individualidade e livre-arbítrio.

Como podemos constatar, a socialização está na origem de nossa própria individualidade e liberdade. Para Giddens (2005, p. 43), é no decorrer deste processo de socialização que, “cada um de nós desenvolve um sentimento de identidade e a capacidade para o pensamento e a ação independentes”.

Ainda este autor (2002; 2005), salienta que o conceito de identidade é algo multifacetado. No entanto, em linhas gerais, a *identidade* se relaciona ao conjunto de compreensões que mantemos sobre nós mesmos e sobre o que é significativo para nós. Ao considerarmos que temos várias identidades, reconhecemos que, por exemplo, uma pessoa, pode ser mulher, professora, mãe, esposa, brasileira e outras identidades que assim possuir.

A identidade, nunca é única, mas, independente disto, sociólogos a classificam em dois tipos: a *identidade social* (ou identidade coletiva) e a *auto-identidade* (ou identidade pessoal). Estas identidades são analisadas de maneira distinta, porém estão intimamente relacionadas entre si. Por este fato é que optamos, neste trabalho, em analisar a Identidade Profissional Docente, porém levamos em consideração a identidade pessoal dos professores, sujeitos da pesquisa, uma vez que, como sublinha Nias (1989 *apud* NÓVOA 1992, p. 7), “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Percebemos, assim, que não há como analisarmos a construção identitária profissional do professor, sem considerarmos a sua identidade pessoal neste processo de construção de sua identidade profissional.

Importa, ainda, destacar que, por estas identidades estarem interligadas, torna-se impossível conhecermos este profissional sem considerarmos sua

³² Segundo Heller (1985) os papéis são convenções sociais formadas dentro do sistema consuetudinário e partem do princípio da mimese - a assimilação de papéis, visto que, nos estágios do desenvolvimento social, o homem nasce em uma estrutura consuetudinária feita.

identidade pessoal, pois as múltiplas identidades que o profissional docente possui, refletem as muitas dimensões de sua vida, como pessoa. É por isso que Giddens (2005, p. 44), ressalta que

Embora essa pluralidade de identidades sociais possa ser uma fonte potencial de conflitos para as pessoas, a maioria dos indivíduos organiza o significado e a experiência em suas vidas em torno de uma identidade primária que é razoavelmente contínua através do tempo e do espaço.

Salientamos que as *identidades sociais* envolvem a dimensão do coletivo, elas marcam as formas de identificação que temos com os outros e dão origem às identidades compartilhadas que formam a base para os movimentos sociais e outras instituições sociais. No entanto, se as identidades sociais marcam as formas pelas quais os indivíduos se identificam, ou na linguagem de Giddens, são “o mesmo” que outros, já a identidade pessoal nos separa como sujeitos distintos. Assim, para o autor (2005, p. 44), a auto-identidade ou identidade pessoal “se refere ao processo de autodesenvolvimento através do qual formulamos um sentido único de nós mesmos e de nossa relação com o mundo à nossa volta”.

Assim, constatamos que as identidades construídas ao longo da vida, são frutos da negociação constante do ser humano com o mundo exterior que ajuda a criar ou a moldar o sentido atribuído por nós mesmos. Por isso, Giddens (2005, p. 44) afirma que o “processo de interação entre o eu e a sociedade ajuda a ligar os mundos pessoais e públicos de um indivíduo”.

Deste modo, entendemos que as múltiplas identidades existentes em nossa sociedade correspondem com o espaço e tempo no qual vivemos, em que as dúvidas, angústias e incertezas da vida cotidiana nos assolam de maneira constante e deixam muitas pessoas confusas frente à sociedade contemporânea. Tudo isso, parece ser reflexo direto da sociedade pós-industrial ou sociedade moderna, visto que os processos de crescimento urbano, de globalização, industrialização e o colapso de informações sociais antigas têm enfraquecido o impacto de normas e convenções herdadas. Neste meio, os sujeitos sociais se tornam cada vez mais, social e geograficamente móveis.

Esclaremos que em meio a todo este processo de profundas e constantes mudanças que vivemos na contemporaneidade, algumas instituições sociais, como as escolas, sobretudo, as da Rede Pública Estadual de Belém, ainda permanecem calcadas em moldes educacionais anacrônicos, em uma educação fundamentada no

paradigma hegemônico, com poucos suportes tecnológicos que envolvam seus sujeitos, alunos e professores, nas transformações sociais que ocorrem na modernidade. Talvez possamos afirmar que permanecemos dentro destas escolas como se estivéssemos em um tempo passado, enquanto, nossas identidades acompanham as modificações ocorridas na sociedade contemporânea, o que revela uma imensa contradição, em relação à realidade exposta nestas escolas e a modernidade.

Giddens faz um contraponto entre as sociedades modernas e as tradicionais, ao salientar que, se nas sociedades tradicionais as identidades eram amplamente informadas por sua filiação a grupos sociais, ligados por classe ou nacionalidade, nas sociedades modernas, houve um deslocamento, pois as identidades deixaram de ser algo fixo e passaram a apresentar um caráter mais multifacetado e menos estável. Portanto, para o este autor (2005, p. 44), na contemporaneidade, “temos oportunidades sem precedentes de moldar a nós mesmos e de criar nossas próprias identidades” em meio às relações sociais que construímos.

A identidade, assim se concretiza na atividade social, porque de acordo com Ciampa (2007, p. 86) “só se é alguém através das relações sociais” que construímos ao longo de nossa vida em meio ao espaço e ao tempo em que vivemos.

Nesta perspectiva, Bauman³³ (2005) aborda a *identidade* como um tema que por sua própria natureza é considerado intangível e ambivalente. Ao se referir ao advento da globalização, qualifica este como *modernidade líquida*, no qual vivemos em tempos de liquefação, por passar de um estado sólido da modernidade, para um estado fluído.

Bauman considera a modernidade líquida, porque neste momento, não conseguimos manter a forma por muito tempo e, mesmo que sejamos colocados em um recipiente apertado, que nos molde, ainda assim, continuaremos a mudar, por vivermos em *tempos de transição* no qual somos modificados até mesmo com as menores infiltrações ou vazamentos.

³³ Para alguns teóricos da atualidade, Bauman é um teórico pós-moderno, no entanto, o autor não concorda com este título e rebate tal concepção ao salientar que vivemos em um mundo globalizado, que atravessa uma fase de transição que poderá incidir na condição de vida pós-moderna, a qual na contemporaneidade encontra-se destituída, ausente.

Este autor salienta que, a modernidade significa muitas coisas e seu avanço pode utilizar-se de muitos marcadores. Para ele (2001, p. 16), a modernidade começa quando o espaço e o tempo são separados, quando “o tempo adquire história uma vez que a velocidade do movimento através do espaço [...] se torna uma questão do engenho, da imaginação e da capacidade humana”, diferindo-se do espaço inflexível, dos tempos pré-modernos, o qual não podia ser esticado e nem encolhido.

Portanto, na modernidade líquida, nossas identidades estão em constante transição, contradição, sendo deslocadas de modo a existir em um só indivíduo, várias identidades. Bauman (2005, p. 21) ressalta que, “a ‘identidade’ só nos é revelada, como algo a ser inventado, e não descoberto”, ela é eternamente provisória. Deste modo, faz sentido uso a analogia feita por Benedetto Vecchi³⁴ e Bauman ao se referir à identidade pessoal como se esta fosse composta como um quebra-cabeça, mas somente comparada a um quebra-cabeça incompleto no qual faltam muitas peças por seu caráter provisório, ambivalente e transitório. Assim, para Bauman (2005, p. 91), “a construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável”, ao tornar-se um retrato da vida na contemporaneidade.

Bauman (2005) afirma que definir nós mesmos, encontrar nossa auto-identidade não é tarefa fácil. Nesta busca, precisamos visitar nossos arcabouços de referência para nos encontrarmos, algo um tanto complicado, uma vez que, estes são muitos e constituem as múltiplas identidades que construímos ao longo do tempo. Esta experiência pode ser desconfortável e, por vezes, perturbadora o que leva o autor (2005, p 19) a salientar que “sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar. Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras”.

Por ser um campo de conflito e de constantes negociações, a identidade, como ressalta o autor, deixou de ser unicamente objeto de meditação filosófica. No contexto atual, ela é um assunto de extrema importância em evidência. Assim de acordo com Bauman (2005, p. 26) a “*idéia de “identidade”* nasceu da crise de pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela

³⁴ Jornalista italiano, ao qual Bauman concedeu a entrevista, a partir da qual foi criada a obra *Identidade* (2005).

idéia - recriar a realidade à semelhança da idéia”. A identidade, neste patamar, se configura a idéia de pertencimento a qual o Estado moderno nos obriga a consolidar e concretizar na realidade, mas não se restringe a este fator, ao denotar a identidade real, aquela que define quem somos ou quem você “é”, e não quem gostaríamos ou deveríamos ser. A identidade, desta forma, é aquilo que somos e não o que deveríamos ser, pois ela é a realidade, o presente que revisita o passado para compreendermos o hoje, mas que também tem o poder de nos levar a reavaliar nossos valores e projetar uma identidade futura ou o futuro de nossa identidade.

No mundo moderno, o autor afirma que as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo capturá-las em pleno vôo, ao usar os seus próprios recursos e ferramentas. Neste contexto, o anseio por identidade vem do desejo de segurança, um sentimento por ele próprio ambíguo e ambivalente. No mundo líquido moderno, as identidades flutuam na onda das oportunidades mutáveis, a identidade se configura em um ajuste de pedaços infinitos, diferentemente do mundo nas sociedades tradicionais.

Por isso, Bauman (2005, p. 60) salienta que, uma “identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha. Seria um presságio da incapacidade de destravar a porta quando a nova oportunidade estiver batendo”. Ele ressalta que as identidades são para usar e exibir, e não somente para armazenar e manter. Nesta perspectiva, a construção da identidade assume a forma de uma experimentação infundável.

Assim, acreditamos que o pensamento de Ciampa (1989) se encontre com o de Bauman e outros autores já mencionados neste trabalho no que tange à identidade como algo em constante processo de mudança – uma identidade em metamorfose. Observamos que, para Ciampa, a identidade é um processo recíproco, uma vez que a identidade do outro reflete na nossa e a nossa na dele. Nesta trama, Ciampa, também vislumbra que a identidade é construída de forma histórica e que nós somos personagens de nossa própria história, deste processo de construção ao fazer-nos autores e personagens ao mesmo tempo.

Ciampa (1989, p. 61) ainda afirma que, a identidade se configura em uma totalidade de combinações. “Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una”. A diferença e a identidade são as primeiras noções de identidade, a partir da qual nos igualamos ou nos diferenciamos do outro, conforme os grupos

sociais dos quais fazemos parte. A identidade é pautada na diferença, naquilo que *eu* quero ser ou não quero ser, a partir do contato com o outro. A identidade, nesta perspectiva, é construída por intermédio das interações sociais como já explicitado por Giddens e Bauman.

Para Ciampa (1989, p. 64) é pelo agir e pelo fazer que uma pessoa se torna algo ou alguém, assim “nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática”. Para compreender a identidade, faz-se necessário percebê-la como uma representação, já que a identidade se dá pela e na representação do outro. Antes mesmo de nascer, já somos reconhecidos como filho ou filha de alguém e é esta representação, *a priori*, que nos constitui de maneira efetiva. Mas não basta a representação prévia, somos seres operacionais, que nos re-pomos a cada momento, de modo a tornarmos algo em um momento originário; por exemplo, sou professora – tornei-me professora. Este fato denota um caráter temporal da identidade, assim cada identidade reflete outra identidade. Ciampa (1989, p. 60) reforça essa idéia ao evidenciar que:

este jogo de reflexões múltiplas que estrutura as relações sociais é mantida pela atividade dos indivíduos, de tal forma que é lícito dizer-se que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou a transformando.

A identidade se constitui em um recurso em permanente processo de identificação, sendo assim, a identidade pressuposta³⁵ está sempre sendo repostada, em um contínuo processo de vir-a-ser, em uma metamorfose constante. Ciampa (2007, p. 36) ressalta que o ser “humano é sempre ‘uma porta abrindo-se em mais saídas’. O humano é um vir-a-ser humano. Identidade humana é vida”.

Por isso, Ciampa (1989, p. 73) declara que, “a questão da identidade nos remete necessariamente a um projeto político”. Nele, consideramos a natureza social e histórica do homem expressa pela contínua e progressiva humanização em um sentido histórico de uma realização por vir-a-ser feito com os outros. Para tanto, nos apropriaremos das palavras de Ciampa (1989, p. 74) ao definir que:

Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto.
Identidade é metamorfose.
É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação.

³⁵ A identidade pressuposta, para Ciampa (2007) é aquela pela qual somos representados antes mesmo do nascimento, uma individualidade dada em um processo anterior, pelo Outro. Uma identidade pressuposta que pode ser re-postada ou não em nosso cotidiano.

Portanto, a identidade está em constante processo de mudança, uma vez que para o autor (2007, p. 141) “a realidade sempre é movimento, é transformação” e acompanha os processos de mudança de sua época.

Neste sentido, a identidade é definida historicamente a partir do meio sócio-cultural no qual o sujeito está inserido e acompanha as mudanças, as divisões e antagonismos sociais constantes de seu tempo e espaço.

Para este trabalho, por tudo quanto foi esclarecido em relação ao conceito de identidade, com base nos autores citados, assumimos que *a identidade* para nós é concebida não como algo pronto, acabado, mas sim em constante processo de transformação, de modo a construirmos várias identidades ao longo de nossa vida. Para tanto, as identidades se constroem a partir de interações, nas teias das relações sociais, a partir do outro, do diferente, na diferença entre o *eu* e o *outro*, na negação daquilo que não queremos ser e na afirmação daquilo que somos. A identidade se constitui em uma constante metamorfose que acompanha as mudanças de seu tempo e espaço. Já que, de acordo com Dubar (2005, XXI), “todas as identidades são denominações relativas a uma época histórica e a um tipo de contexto social”.

Concluimos esta subseção reafirmando que, as identidades estão em constante movimento de *vir a ser*, elas são uma construção histórico-social, na qual os profissionais docentes constroem e transformam suas identidades pessoais e profissionais, de acordo com o espaço e tempo em que vivem, pois é na vivência, na vida cotidiana, que as interações sociais acontecem, é neste ambiente ambivalente que nos tornamos o que somos e construímos nossas múltiplas identidades, que revela nossa identidade em aspectos pessoais e profissionais.

Contudo, finalizamos com o pensamento de Ciampa (2007, p. 159), o qual evidencia que “para entendermos a identidade, precisamos entender o próprio processo de produção da identidade”. Assim, as reflexões que realizamos levam-nos a perceber que a identidade pessoal do professor vive em tempos de constantes mudanças que causam transformações em sua identidade profissional. Buscamos compreender tal identidade na subseção a seguir.

3.2 CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES

A construção das identidades profissionais docentes inicia-se muito antes da escolha da profissão, ou do processo de formação profissional oficial³⁶, elas são construídas ao longo de nossas histórias de vida, no seio familiar, nos grupos de iguais, por meio das interações sociais na vida cotidiana, na construção de nossa identidade pessoal.

Mizukami afirma que os processos de ensinar e aprender a ser professor são lentos e é neste desenrolar de acontecimentos que construímos nossas identidades profissionais. Segundo a autora (2008, p. 389) isto ocorre porque estes processos

iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e se prolongam por toda a vida profissional. A escola e outros espaços de conhecimento são contextos importantes nessa formação. Conhecimentos teóricos diversos assim como aqueles que têm como fonte a experiência pessoal e profissional são objetos de aprendizagens constantes.

É por meio destes processos formativos de aprender a ser professor que construímos em nosso cotidiano nossas identidades profissionais. Neste sentido, percebemos que a construção de si próprio é um processo de formação interativa, como registra Moita (1992, p. 115), “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”. Portanto, ao construirmos nossas subjetividades ao longo do percurso de nossas vidas estamos construindo, desconstruindo e reconstruindo nossas identidades pessoais e profissionais. Assim, um percurso de vida é um percurso de formação. Moita (1992, p.115) ressalta ainda que:

[...] o processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação.

O processo de construção das identidades profissionais se desenvolve no espaço e tempo sociocultural e interprofissional de pertença destes sujeitos, em meio aos processos formativos identitários pessoais ou profissionais.

De acordo com Dubar (2005), a construção de nossas identidades, sejam elas profissionais ou pessoais, é permeada por sucessivas socializações que

³⁶ Aquela recebida pelas instituições formadoras.

desenvolvemos ao longo de nossas vidas. Sendo a identidade profissional, resultado de diversos processos de socialização, Dubar (2005) explica que há dois tipos de identidades que emergem neste cenário, a *identidade para si* – que é aquela que você quer ser, ou seja, uma “identidade social real” que a pessoa atribui a si mesma, que é interiorizada ou projetada pelo sujeito e; a *identidade para o outro* – aquela que é atribuída a você pelo outro, ou seja, uma “identidade social virtual”, que pode ser proposta ou imposta pelo outro. Logo se entende que a identidade é fruto de constantes negociações identitárias e que a identidade de uma pessoa, segundo esse autor (2005), “não é feita à sua revelia, no entanto, não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade”.

A identidade profissional, assim, deriva de uma profissão, de uma atividade socialmente reconhecida (para si e/ou para o outro) que é utilizada para identificar um grupo altamente formado, competente que possui conhecimento especializado e é socialmente construída. É importante salientar que como nos explica Veiga *et al.* (2005, p. 24)

a profissão é uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas de um grupo visando à construção de uma identidade por meio de interações com outros grupos, entidades diferenciadas e atores diversos. Sendo uma construção social, a profissão é uma realidade sócio-histórica, produzida pela ação de seus atores.

Portanto, o processo de construção da identidade profissional docente se desenvolve, segundo Gonçalves (1992, p. 145) na “relação que o docente estabelece com a sua profissão e seu grupo de pares, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal, que a ela implica”.

Neste sentido, a profissão docente remete-se ao trabalho, ao exercício da docência, a ação de ensinar, de mostrar, de instruir, termo que compreende a ação de transmitir e socializar conhecimento. Profissão, trabalho e formação, termos que estão intimamente interligados na construção da profissão docente e servem para configurar a identidade do profissional docente que se tem e, que cada vez mais precisa estar em constante processo de formação, para acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea.

Assim, as construções das identidades profissionais docentes se formam ao longo das trajetórias de nossas vidas pessoais e profissionais. Conforme Nóvoa (1992) o processo identitário dos professores se sustenta sobre a adesão de três AAA: *A de adesão* a princípios e valores; *A de Ação* na escolha das melhores

maneiras de agir, e; *A de autoconsciência* no processo de reflexão do professor. Percebemos que nossa identidade profissional e pessoal é indissociável, e que a construção destas identidades carregam consigo nossos valores, crenças, nossa cultura e diferentes formas de pensar e ver o mundo.

Nesta perspectiva, Castells (1999) entende a identidade, de modo geral, como um processo de construção de significações com base em um atributo cultural ou como um conjunto de atributos culturais inter-relacionados que prevalecem sobre outras fontes de significado. Para este autor (1999, p. 23), a “construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso”.

Ao considerarmos os elementos de construção das identidades, nos apropriamos ainda das palavras de Nóvoa (1992, p. 16) ao referir-se que, a “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Portanto, o *processo identitário profissional é uma construção coletiva* é a mescla dessa dinâmica que caracteriza como cada um se sente e se diz em relação à profissão de professor.

Diante disso, Castells (1999) evidencia que a identidade coletiva está situada em um contexto marcado por relações de poder que é, em grande parte, determinado por quem constrói essa identidade e para que ela foi construída. Devido a este fato, Castells distingue três formas e origens de construção de identidades:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade, tem como finalidade expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais;

Identidade de resistência: criada por atores sociais que se encontram em posições desvalorizadas e/ou discriminadas pela sociedade dominante, caracteriza-se por formar trincheiras de resistência;

Identidade de projeto: produzida pelos atores sociais, a partir dos materiais culturais a que tem acesso, ao buscar construir novas identidades capazes de redefinir sua posição na sociedade.

Desta forma, as diferentes identidades definidas e propostas por Castells possuem características marcantes. A *identidade legitimadora* – se define por ser uma identidade que tem como suporte a dominação. A *identidade de resistência* – é

concebida como uma identidade de transição à identidade de projeto em que são criadas comunas que fortalecem a identidade coletiva e, a *identidade de projeto* – é uma identidade de transformação que busca subverter a realidade ao possuir caráter político-cultural.

Ao analisarmos a construção identitária profissional docente poderemos estabelecer uma correlação com os tipos de identidade explicitados por Castells, desta forma, tentamos descobrir como se localiza a identidade profissional de professoras estaduais paraenses. Lembramos que, neste percurso, existem limitações, que por se tratar este estudo concebido a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, não nos permite generalizações, mas nos oferece uma visão mesmo que parcial sobre a realidade da identidade profissional docente no presente contexto. A concepção exposta por Castells permite-nos também perceber os elos de contradição existentes entre os professores e a instituição estadual e revela o grau existente entre as relações de poder e autonomia da identidade profissional docente no atual contexto do século XXI.

Neste sentido, Nóvoa (1992, p. 17) enfatiza que o processo identitário passa pela capacidade de exercermos com autonomia a docência, pelos sentimentos que controlamos nosso trabalho. Uma vez que, a “maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

Em suma, confirmamos que a construção das identidades profissionais é um processo complexo ao qual cada ser humano se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional ao longo do tempo, um tempo que é necessário para que possamos refazer nossas identidades, acomodar inovações e assimilarmos mudanças. A construção da identidade docente é fruto da interação social, uma identidade pessoal e social, virtual ou real, que se constrói no cotidiano, no trabalho, no exercício da profissão, mas sobretudo, nos processos formativos iniciais e contínuos, que auxiliam na formação identitária profissional, moldando, modificando e transformando a forma como agimos e nos tornamos professores.

Se tomarmos em consideração tudo o que já foi dito, resta-nos na subseção que segue, aprofundar como ocorre a construção e reconstrução da identidade profissional do professor pelo processo de formação e trabalho.

3.2.1 A identidade profissional docente: formação profissional e trabalho.

Embora reconheçamos que os processos formativos de tornar-se professor iniciam antes do ingresso nos espaços formativos, como já evidenciado. Neste trabalho, salientamos que a formação inicial se constitui como uma das principais bases das construções identitárias profissionais na sociedade contemporânea.

Uma sociedade marcada por um processo de profundas e constantes mudanças históricas, econômicas, culturais, políticas, epistemológicas e, por conseqüência, educacionais. Esse processo intenso e contínuo de transmutações tem interferência direta na constituição identitária dos sujeitos contemporâneos, que vivem as incertezas e contradições de nossa época.

Nesta sociedade, exercer a docência, segundo Veiga (2006; 2008, p.13), não significa mais simplesmente transmitir conhecimentos específicos ou como sugere o sentido etimológico da docência– “ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. A docência é o trabalho dos professores, um trabalho que exige um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ensinar conteúdos objetivos e ministrar aulas. Na sociedade contemporânea as funções formativas convencionais se tornam cada vez mais complexas, frente às novas condições de trabalho e às demandas sociais que o atual século exige.

A própria Lei 9.394/96, artigo 13, prevê incumbências para os professores como: participar da elaboração do Projeto Pedagógico Escolar; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de baixo rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos; participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

No entanto, tais incumbências não se restringem às prescritas na referida Lei, vão muito além, pois como podemos observar a tarefa de educar, no contexto atual, não se resume mais ao domínio do conteúdo objetivo. De acordo com Esteve (1999), pede-se ao professor que este seja: facilitador de aprendizagem, organizador do trabalho em grupo, integrador de alunos especiais, zelador do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, responsável pela integração social e pela educação sexual, entre outras funções.

Diante de tantas exigências, a situação dos professores frente às mudanças sociais é de desajustamento, de insegurança e de mal estar, o que gera uma crise de identidade docente, a qual tem seu epicentro, de acordo com Nóvoa (1992), em um ideal de formação e a realidade concreta de ensino, que, por vezes, tem causado choque com a realidade concreta das escolas brasileiras. Frente às mudanças sociais vivenciadas, a docência requer cada vez mais formação profissional para seu exercício, na busca de formar profissionais com conhecimentos específicos para exercê-la e tentar corresponder e se adequar às exigências e inovações da sociedade contemporânea. Nesta perspectiva, Veiga (2008, p. 14) ressalta que:

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as idéias de formação, reflexão e crítica.

Portanto, *formar* etimologicamente significa dar forma a algo ou a alguém, é um ato contínuo em que segundo Veiga (2008, p. 15) a “formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério”. A formação é um processo inicial e continuado que segundo Mello (1999, p. 26 *apud* VEIGA, 2008, p. 15)

[...] deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais tem de se manter atualizado (*sic*), aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela própria função social.

Frente a tantas exigências formativas, Mizukami (2008) evidencia que a docência se define por ser uma atividade complexa, permeada por variáveis de diferentes naturezas. Neste sentido, o processo formativo é visto como algo essencial para o desenvolvimento profissional, uma vez que, de acordo com Nóvoa (1995, p. 25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Nesta perspectiva, Veiga (2008) salienta que a formação é algo multifacetado, inacabado e se vincula com a história de vida dos sujeitos, é inconclusa e autoformativa.

A formação identitária docente, segundo Veiga (2006, p. 478) é vista sob a ótica da formação, sustenta-se no discurso prescritivo do que o professor deve ser: “o modelo a ser seguido, transmissor ou difusor do conhecimento, técnico, disciplinador, possuidor de um elenco de qualidades”. Uma formação que historicamente se baseia na idéia de racionalidade técnica, uma concepção meramente instrumental, voltada para as técnicas de ensino. Tal idéia é fortemente contestada por Contreras (2002) e outros autores que enfatizam a capacidade reflexiva dos docentes.

Com base na reflexão crítica e pautada em referenciais teóricos consistentes a formação inicial se constitui elemento fundamental na construção das identidades profissionais docentes, ela é considerada a pedra de toque para que o docente construa suas concepções acerca da profissão e seu modo de ser e fazer-se docente na práxis educacional. Neste mesmo sentido, Dubar (1997, p. 51), parece ir nessa direção, quando enfatiza que “a formação é essencial na construção das identidades profissionais porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional”.

Portanto, é no exercício de sua função que o professor irá contestar ou aprovar os conhecimentos acadêmicos, ao seguir tais pressupostos ou modificar sua forma de agir como docente. Ao partirmos de tal premissa, percebemos que as identidades profissionais docentes são construídas com base no exercício da docência, no seu trabalho, no cumprimento de operações especializadas para as quais os sujeitos são formados e habilitados.

No entanto, na sociedade contemporânea existem diferentes formas identitárias que estão associadas diretamente ao mundo do trabalho e ao tipo de formação que recebemos, Dubar (1997) evidencia que quanto mais um sujeito se identificar com uma forma identitária coerente, mais dificuldades terá de mudar. Esta constatação leva-nos a refletir sobre as grandes dificuldades e resistências dos professores mediante as inovações tecnológicas e educacionais de nosso tempo.

Dubar (1997, p. 51) explica também que, as “relações entre trabalho e formação desembocam na noção de identidade profissional”. Nesta relações, as formas identitárias que construímos ao longo da vida profissional, constituem as formas de viver o trabalho e dar sentido ao trabalho que exercemos e de concebermos a vida profissional no tempo biográfico, em nossa trajetória subjetiva.

Portanto, as identidades profissionais ou as diferentes formas identitárias variam no espaço e no tempo e dependem do contexto histórico que pertencem.

Na concepção deste mesmo autor, a formação continuada comporta desafios identitários que conduzem a escolha de um tipo de formação, a um processo de legitimação de uma forma identitária e da deslegitimação de outras. Não há um “bom modelo” em si mesmo, mas modelos que estejam adaptados aos objetivos políticos da formação, assim, querer que os sujeitos mudem de uma forma identitária para outra, constitui-se em um objetivo muito ambicioso, que exige ao mesmo tempo a mudança da configuração dos saberes e a relação vivida com o trabalho.

Tal fato esclarece a grande dificuldade de mudança dos processos formativos e dos modos de atuação dos docentes frente as mudanças sociais das últimas décadas, o que reforça a concepção de Dubar (1997, p. 51) de que o trabalho está no centro do processo de construção das identidades profissionais.

O trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, porque é no trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade. É também se apropriando do seu trabalho ao conferir-lhe, ao mesmo tempo, uma significação subjetiva e uma direção objetiva, que os indivíduos ascedem à autonomia e à cidadania.

Assim, percebemos que o local de trabalho exerce grande influência no processo de construção da identidade profissional docente e por vezes pode modificar concepções e formas identitárias produzidas a partir do processo de formação profissional, vindo a entrar em conflito com os processos de inovação. As identidades profissionais são construídas a partir dos processos de socialização ao longo da carreira profissional, em meio a conflitos internos e externos aos processos formativos profissionais.

A construção da identidade profissional docente sustenta-se, a partir da concepção de Nóvoa (1999) sob o tripé das dimensões pessoais, profissionais e institucionais que constituem os modos de ser e agir do professor. Deste modo, Veiga (2008, p. 18) salienta que

A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o

que lhe confere uma dimensão no tempo e espaço. É construída sobre os saberes profissionais e sobre atribuições de ordem ética e deontológica.

Como podemos observar a identidade profissional docente é construída por múltiplas dimensões de socialização, nas quais, segundo Carrolo (1997) a ontogênese do indivíduo está em permanente processo de interação comunicativa e modifica-se a cada fase e em cada nível de construção identitária do indivíduo ao acompanhar a estruturação do mundo ao qual pertence.

Construir uma identidade profissional exige escolhas, definir o que queremos ser, o que somos e o que não gostamos ou não gostaríamos de ser. Em suma, os processos de construção das identidades profissionais docentes são contínuos, estão sempre por vir-a-ser e são interpelados pelas modificações do seu espaço e tempo, de sua história, de sua cultura econômica, social, institucional e profissional.

De uma maneira geral, podemos registrar que os autores referenciados neste trabalho evidenciam que, a construção das identidades profissionais docentes emergem de forma idiossincrática, ao sincronizar relações de trabalho e formação profissional, para construir o que somos enquanto docentes, nossas formas de agir, de pensar, os sentimentos que produzimos e/ou reproduzimos sobre o ser e estar na profissão de professor na contemporaneidade.

Sentimentos derivados da significação que construímos em relação ao trabalho, aos processos formativos e a própria profissão de professor na contemporaneidade. Sentimentos e ações que associados à construção histórica da profissão, seja no Brasil, ou no Estado do Pará, provocam a *crise de identidade docente*. Compreender, portanto, tal crise é o que faremos na subseção a seguir.

3.3 A CRISE DE IDENTIDADE DOCENTE: educação e os reflexos das mudanças sociais na profissão de professor

Até o presente momento, sob a luz da teoria pertinente, tentamos analisar como a identidade, ou as identidades sejam elas pessoais ou profissionais são construídas em meio à sociedade contemporânea e aos processos formativos de vida. Tentaremos, nesta subseção, revelar as situações pelas quais passam os docentes de escola pública, seja em termos nacionais e/ou estaduais, em meio aos

processos formativos (inicial e contínuo) e frente às mudanças sociais pelas quais a sociedade e, conseqüentemente, a educação tem passado ao longo dos últimos anos.

Em meio às mudanças sociais vivenciadas, a educação se torna cada vez mais o centro das atenções na sociedade contemporânea, que expõe por meio do enfoque da mídia e demais meios de comunicação as mazelas vivenciadas por seus agentes sociais. A degradação do ensino público no país ultrapassa barreiras e chama atenção para que sejam tomadas medidas urgentes de modo a se (re)configurar o paradigma educacional, para que considere a busca de alternativas viáveis e subverta as mazelas educacionais, na esperança de se construir uma educação de qualidade com equidade.

Para Villa (1998), as mudanças sociais vivenciadas no final do século XX e em pleno século XXI, apresentam um conjunto de circunstâncias heterogêneas que converte a situação em que se encontram os professores em algo problemático. Segundo a autora citada, com o desenvolvimento das comunicações e dos meios de transporte, principalmente aéreos, romperam-se as barreiras tradicionais de tempo e espaço e fizeram do mundo um sistema global.

Um mundo em movimento no qual a sociedade sofre constantes transformações que alteram a forma de pensar e agir em meio à sociedade contemporânea. No entanto, em meio as mudanças vivenciadas a educação escolar permanece designando ao papel de professor a função de técnico transmissor de conteúdos, um dos fatores que contribui para a baixa qualidade do ensino no país e também com o objetivo de repensarmos o papel dos professores neste século. Uma vez que, a escola de ontem, baseada no sistema tradicional de ensino, por transmissão de conhecimento, valores, normas de conduta e técnicas tradicionais, aliados a um processo de reprodução cultural e social, não responde mais às necessidades e exigências do mundo do trabalho atual e, exige que o professor possua uma formação que o prepare para esta nova realidade imposta.

Flecha e Tortajada (2000, p. 29) salientam que, precisamos reconhecer que “a educação não é neutra”, ela é o retrato da sociedade, de tudo que acontece em sua volta. Assim, torna-se latente a necessidade de se repensar a formação de professores, e o exercício da profissão, visto que é necessário saber que paradigma de educação se quer e que modelo de sociedade pretende-se construir, para, segundo as autoras (2000, p. 29), identificar que educação queremos, se é uma

educação para exclusão ou para a igualdade, se queremos como docentes “ser agentes de transmissão ou de transformação”.

Portanto, nesta sociedade contemporânea, exige-se do profissional docente, que este seja um agente educativo dotado de competências, de modo a atender as expectativas³⁷ da demanda social atual. Falar em competências remete-nos a prática reflexiva do professor, sua profissionalização, seu trabalho em equipe, projeto pedagógico, autonomia e responsabilidades que são crescentes. Diante disso, Perrenoud (2000) ressalta, que as competências profissionais se constroem na prática, no labor diário, na tomada de decisões, nos momentos de incertezas e no agir na urgência. As competências profissionais ultrapassam as abstrações e adentram no saber fazer reflexivo do professor.

Mesmo com estas exigências, observamos que o modelo educacional contemporâneo ainda tem se sustentado sobre um paradigma tecnicista e behaviorista, que se fundamenta na idéia de competências. Diante do exposto, Ghedin (2004, p. 397) salienta que cabe a nós,

[...] pensar a formação dos professores e professoras numa perspectiva crítica. Isso implica rever as tradicionais dimensões política, científica e técnica da formação em virtude de uma estética da formação e da construção da identidade profissional do professor.

Uma vez que a sociedade contemporânea exige do profissional docente um número cada vez maior de habilidades para dar conta de sua tarefa de educador, visto que este tem sido responsabilizado não só pelo conhecimento que precisa ensinar (executar currículos), mas também, pelas atitudes e ações de seus educandos, como agentes sociais.

Para dar conta de uma tarefa tão solene, o professor precisa receber uma formação que lhe capacite, instrua e fundamente, como um indivíduo capaz de refletir e agir na e sobre sua ação educativa. Uma formação profissional, de acordo com Ghedin (2004, p. 398), na qual os docentes “assumam um *projeto de formação cultural* que proporcione a escola condição de responder aos desafios da sociedade” (grifo do autor); um projeto sócio cultural intencional, no qual os docentes possam direcionar sua práxis pedagógica, sob um novo horizonte, na busca de romper com

³⁷ O termo *expectativas* se refere à esperança da população brasileira por uma educação equânime, sobretudo, pública e de qualidade para todos, capaz de preparar os cidadãos para o mundo do trabalho e o exercício de sua cidadania.

paradigmas tecnicistas/racionalistas ao vislumbrar uma educação crítica, dialógica e comprometida com a construção de uma democracia plural, justa e igualitária.

Diante das atuais circunstâncias, e muito embora, saibamos que a formação inicial de professores precisa prepará-los para o exercício da profissão e capacitá-los no sentido de atender às novas demandas sociais que a profissão impõe, constatamos que tal desiderato precisa de vontade política para atender o que enfatizamos neste trabalho para a reconstrução da identidade profissional docente. Diversos autores contemporâneos como Marin (2000), Contreras (2002), Brzezinski (2002), Guimarães (2004), Pimenta e Ghedin (2005) entre outros, fazem freqüentes críticas em relação às deficiências que a formação inicial das licenciaturas apresenta. Dentre as críticas suscitadas a principal é a distância existente entre a teoria e a prática educativa, uma vez que, os professores, alegam que as teorias, muitas vezes, não são compatíveis para serem aplicadas na sala de aula, pelo fato de que elas se afastam da realidade das escolas públicas brasileiras. Sabemos, que, os docentes encontram sérias dificuldades em incorporar novas teorias e metodologias de ensino em sua práxis educativa. Podemos afirmar tal conjectura, não apenas respaldados na vivência como docente, mas, sobretudo, ancorados em Imbernón (2006, p. 41), ao declarar que, o “tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula”.

Em função disso, após anos de formação inicial, os professores ainda encontram dificuldades para enfrentar a realidade educacional existente nas escolas brasileiras, principalmente ao se tratar das escolas da rede pública, pois quando adentram no ambiente de trabalho, se vêem frente a uma imensidade de desafios e problemas, a exemplo: da violência, da diversidade cultural, das novas tecnologias e das novas políticas educacionais, situações da esfera social que penetram o campo educacional e precisam ser encaradas pelos docentes no cotidiano escolar, como por exemplo desestruturação familiar, violência doméstica, drogas, prostituição infantil, entre outras.

Desta maneira, percebemos que os desafios postos à educação na contemporaneidade são imensos e faz-se necessária uma formação continuada de qualidade, uma vez que, a construção da identidade profissional ultrapassa a formação inicial por se constituir no exercício da profissão docente. Tal formação

continuada ao prover as necessidades dos professores, com vista a auxiliá-los, prepará-los para as inovações pedagógicas e os problemas, dilemas e desafios colocados à educação na contemporaneidade contribuiria no sentido de forjar novas identidades profissionais mais ligado com seu tempo.

Imbernón (2000, p. 82) salienta que para a educação do século XXI, os desafios são muitos, mas destaca cinco, que segundo o autor são fundamentais:

- O direito à diferença e a recusa a uma educação excludente.
- A educação ambiental como mecanismo fundamental de preservação e melhoramento da natureza.
- A educação política dos cidadãos como uma educação para a democracia.
- Uma reformulação da função dos professores.
- As alternativas à escola como espaço físico educativo.

Os desafios com os quais se defronta o professor na educação atual, requer que sejam tomadas medidas urgentes para dar conta das demandas sociais postas à educação, na qual vivemos em um meio social baseado na tecnologia da informação, em que tudo precisa ser planejado, um mundo global, que vive em constante transformação. Uma realidade na qual, segundo Imbernón (2000, p. 89), emerge uma “situação de crise em relação ao que se deve ensinar ou aprender [...] em um mundo que se deleita na incerteza e no discurso da mudança vertiginosa”. Neste mundo precisamos rever o papel do professor, mas para isso precisamos saber qual a situação real de nossos docentes.

Foi com este intuito que a UNESCO³⁸ realizou uma pesquisa³⁹ entre a década de 1990 e os primeiros anos do século XXI, publicada sob o título de “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...”. A referida pesquisa evidencia um dilema paradoxal existente em relação ao ser professor, pois, de um lado, a sociedade deposita na figura do professor da educação básica a responsabilidade pela condução do processo de consolidação de novos paradigmas científicos, éticos e culturais, com exigências cada vez mais complexas quanto às competências profissionais; e por outro lado, esta mesma sociedade deprecia a profissão docente, ao destinar ao professor um lugar socialmente desvalorizado.

³⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

³⁹ Pesquisa adaptada a partir do estudo realizado pelo Instituto Internacional de Planejamento de La Educación – IIPE/UNESCO, em Buenos Aires.

Assim, em meio a ambiguidades e paradoxos vivenciados na profissão, segundo a pesquisa da UNESCO (2004, p. 18), os docentes se vêem hoje em uma situação que “redunda na urgência de se rever posições sobre o que seja educar no momento atual, de modo a contribuir para a formação de cidadãos capazes de construir alternativas e saídas para desafios que lhes são colocados no cotidiano”, e ao mesmo tempo, sofrem ao se defrontar com o processo gradativo de perda da identidade profissional e de sua dignidade pessoal.

Tal fato é corroborado por Ciampa (1992, p. 67), ao afirmar que “as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo em que reagem sobre ela, conservando-a ou a transformando”, o que denota a situação de ambiguidade e incerteza em que vivem os docentes no momento atual. Neste sentido, Silva (1995) diz que as identidades do professor de 1º grau (ensino fundamental) estão em jogo, em risco na medida em que os traços formadores do “ser professor” estão sendo continuamente deteriorados pela engrenagem social. Assim, o professor se vê frente a um momento de ambivalência, no que se refere à construção de sua identidade.

Portanto, a identidade docente vive um marasmo em relação ao seu processo de proletarização em nome de uma racionalidade técnica⁴⁰, que ao mesmo tempo em que tira a autonomia dos professores, deles exige novas competências⁴¹ profissionais, norteadas por inovações pedagógicas e políticas educacionais, geralmente introduzidas no contexto da sala de aula, sem a devida capacitação dos professores, o que os impede de utilizá-las na sua práxis pedagógica por falta de aptidão para tal.

Referido contexto interfere de forma significativa para a crise de identidade que atinge os professores. O termo *crise* de acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua portuguesa (2001), significa “estado de incerteza, vacilação ou declínio” ou ainda, “situação de tensão momentânea, disputa grave ou conflito”. A crise de identidade docente, assim, se configura diante, das situações de ambiguidade em que os docentes vêem-se atrelados, no qual ao mesmo momento em que a sociedade reconhece o valor de sua função, deprecia a profissão que muitos pensam em abandonar diante das dificuldades salariais, as péssimas

⁴⁰ Esta estabelece uma hierarquia entre o conhecimento científico a ser aplicado sobre as derivações técnicas da prática profissional.

⁴¹ As competências, aqui se referem na capacidade de realizar as funções docentes em âmbito teórico, prático, político-social e interrelacional.

condições de trabalho, a falta de segurança escolar, que prova a violência, e outros fatores que, no ano de 2009, levaram os professores da rede Estadual de Ensino de Belém a entrar em greve, pelo segundo ano consecutivo, o que estimula momentos de tensão entre pais, alunos, professores e o estado, gerando disputas de poder e conflitos, não apenas profissionais e por interesses, mas sobretudo, psicológicos e sociais, ao envolver o eu profissional e o eu pessoal dos docentes por interferir de maneira profunda no desajustamento dos professores diante de sua profissão.

Segundo Nóvoa (1995), a crise de identidade do profissional docente tem se tornado tema de inúmeros debates, não sendo alheia a essa evolução, que reduziu a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, ao realçar de maneira essencial a dimensão técnica da ação pedagógica e impor uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional.

Autores como Brzezinski (2002), que têm aprofundado estudos sobre identidade, salientam que a identidade pode ser pessoal e coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal, enquanto a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias, na teia das relações humanas e por conferir à pessoa um *status* social. Conforme esta autora a identidade profissional docente configura-se como uma identidade coletiva. No entanto, acreditamos que a construção da identidade profissional, não se resume de forma separada nestas duas dimensões, mas sim se configura a partir da união da identidade pessoal com a identidade coletiva, uma vez que ambas, de acordo com Silva (2006, p. 66), “são essenciais para definir a **identidade profissional** do indivíduo”.

Ao tratarmos de identidade individual e identidade social, lembramos que tanto na psicologia quanto na sociologia, a identidade é entendida como tema de maior importância para a constituição do sujeito. A identidade profissional, pautada na identidade individual e na identidade social (coletiva), se insere na interface entre o psicológico e o sociológico, visto que, segundo Silva (2006, p. 67) “a profissão docente se insere em um contexto institucionalmente regulado”.

Compreendemos, portanto que, o ser professor se constitui nos processos formativos de professores, na apropriação das normas de conduta da profissão, nas relações de trocas que realizamos entre o que somos (identidade individual e pessoal) e o que socialmente ou coletivamente a profissão normatiza, a

partir daquilo que é instituído. Portanto, é nos modos de ser professor que se refletem as representações da sociedade acerca da profissão.

Neste contexto, ressalta-se que as críticas referentes a uma educação nacional de má qualidade, o desprestígio social, os baixos salários e as degradantes condições de trabalho contribuí para desgastar a figura do professor e sua identidade profissional. Pelo exposto, se junta a esse cenário as percepções de Contreras (2002) que evidenciam a ação controladora do Estado que, ao determinar as tarefas, acaba por tirar a autonomia dos docentes, vendo-os apenas como meros executores de programas curriculares, agravando ainda mais este quadro.

Em meio a incertezas e ambiguidades vivenciadas no contexto educacional brasileiro, o professor defronta-se com uma “crise de identidade” e, percebe, em sua práxis educativa, a necessidade de mudanças urgentes frente a uma sociedade que demanda que o professor esteja em processo de constante formação. Mas, ao mesmo tempo, parece o desvalorizá-lo e afastá-lo da discussão sobre a práxis educacional, vendo-o apenas como um mero técnico aplicador de decisões tomadas por especialistas.

No entanto, pesquisadores e teóricos como Pimenta e Ghedin (2005), Ghedin (2004), Marin (2000), Candau (1997) e Mendes (2006), afirmam que a formação continuada também está sendo realizada em uma visão racionalista/tecnicista na qual os professores são vistos apenas como meros executores, por desconsiderar a capacidade reflexiva do profissional docente. Mendes (2006, p. 1) confirma tal situação ao citar que, uma “das críticas mais comumente feitas aos programas de formação continuada incide, muitas vezes, na elaboração de propostas de formação continuada pensadas “de cima para baixo”, com a completa exclusão dos docentes”.

Assim, além da contribuição do pesquisador e especialista universitário, faz-se premente valorizar os saberes docentes adquiridos por intermédio da reflexão sobre a prática educativa, uma vez que para Candau (1997, p. 56), “todo o processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e valorização do saber docente”.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1995, p. 25) salienta que, precisamos compreender que a formação não se constrói por acumulação de cursos, seminários ou técnicas educativas, mas sim por meio “de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por

isso é tão importante *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*” (grifo do autor). Candau (1997, p. 64) complementa tal pensamento ao evidenciar que a formação continuada precisa ser concebida mediante um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática docente em um trabalho de “(re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua”.

Precisamos valorizar o saber docente e passar a exercer um trabalho colaborativo, para romper com a distância existente, entre especialistas (universidade) e técnicos (professores), em que historicamente tem se instituído uma educação vertical, que se mostra pouco eficaz em sua maioria, por enfrentar péssimas condições de ensino e produzir pouca qualidade à educação existente.

Contudo, os cursos de formação de professores e o Estado na tentativa de modificar a flagrante realidade educacional, impõem um conjunto de reformas educacionais que não consideram o sujeito professor. No entendimento de Ghedin (2004, p. 399) ocorre

[...] uma apropriação do discurso do Estado a respeito da educação e não uma intervenção nos processos de ensino. Isso se deve ao fato de que o próprio Estado subverte os papéis pelo discurso que formaliza como forma de subverter a compreensão e a construção da identidade dos professores. Isso é bom para o gestor porque, enquanto ele puder defender uma visão de mundo ante a visão que o professor tem do mundo, estigmatiza-se a prática do professor como responsável pelo fracasso da escola. Essa tentativa de subverter as relações, como forma de desviar a atenção da sociedade culpabilizando os professores pelos problemas da educação, desvia a atenção do real problema, que é a falta de condições de trabalho e de ensino e, como decorrência, da falta de condições de aprendizagem. Essa inversão do discurso político no campo pedagógico gera uma crise geral no modo como os professores compreendem a si mesmos e a sua realidade.

Este fato demonstra que o sujeito professor se produz em meio as relações de poder assimétricas de práticas discursivas e extras discursivas que instituem as identidades do profissional docente. Salientamos, ainda, que a formação acadêmica institui no seu discurso científico educacional os modos de ser professor. Assim, segundo Cardoso (2003, p. 24) “admitimos que a formação acadêmica é uma parte importante no processo de formação da identidade profissional mas não é o único aspecto que determina os perfis assumidos pelo professor ao longo de sua carreira”.

A identidade, do mesmo modo que o conhecimento está, em um processo contínuo de construção no qual construímos, desconstruímos e reconstruímos nossas identidades, nosso modo de ser e estar na profissão. Em nossa visão, o ser

e estar referem-se aos pensamentos dos professores, os modos de pensar e agir como professor, os quais precisamos, com urgência, passar a valorizar na busca de compreendermos a construção da identidade docente.

Posição semelhante é defendida por Pimenta (1997, p.07 *apud* SILVA, 2006, p. 66) ao esclarecer que a identidade profissional do professor

se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

Diante, das circunstâncias vivenciadas pelos docentes em sua construção identitária profissional e em meio às mudanças sociais, as políticas de formação de professores e políticas educacionais, pouco tem contribuído para uma política de valorização da identidade profissional docente, ao desconsiderar o pensamento dos professores ao longo da história da educação brasileira.

No entanto, Marcelo (2009) salienta, que frente aos baixos níveis de qualidade da educação e à situação de desprestígio social em que vivem os docentes no Brasil e em algumas partes do mundo, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos (OCDE) e a Associação Americana de Pesquisa Educacional (American Educational Research Association - AERA), revelam que é preciso levar em conta a importância dos professores para ajudar a melhorar a qualidade da educação, visto que estes são fundamentais para influir na aprendizagem dos alunos. Tais pesquisas evidenciam a importância que o professor exerce no contexto escolar e social ao valorizá-los e alertam para que sejam propostas políticas de formação de professores que melhorem o atual quadro em que vive estes profissionais que, como podemos observar, enfrentam na contemporaneidade uma crise.

Portanto, embasados nos autores explicitados nesta seção, entendemos que a crise de identidade profissional docente não é algo momentâneo, ela vem sendo gerada ao longo do processo de institucionalização da profissão, adentra no eu pessoal e profissional do professor, abala as estruturas psíquicas e sociais destes profissionais. Tal crise é vista como uma das causas de absentismo e baixa auto-estima dos docentes, levando-os a apresentarem quadros de estresses e depreciação social, além de falta de motivação profissional.

No contexto atual, tudo indica que se vive um momento de crise de identidade docente, desencadeada por diversos fatores que desvalorizam e depreciam a profissão de professor na sociedade contemporânea, os quais procuraremos abordar na subseção a seguir.

3.3.1 Fatores que desencadeiam a crise de identidade docente

Para compreendermos os fatores que desencadeiam a crise de identidade docente temos que trilhar a produção de teóricos e pesquisadores, como Nóvoa (1999, 1995), Esteve (1999), Brzezinsk (2002), Contreras (2002) e Silva (2006), entre outros. Tais autores argumentam a necessidade de se fazer uma incursão histórica da educação e da formação de professores, para, assim, identificarmos alguns elementos que contribuíram para o desencadeamento da situação em que vivem os professores na contemporaneidade.

Freitas (2006) evidencia a necessidade de reconhecermos o professor como um sujeito histórico que existe em um determinado espaço e tempo, mas que constrói sua identidade em meio às manifestações de uma totalidade histórica e social, por meio das representações sociais⁴² disseminadas ao longo da construção histórica da profissão.

Importa ainda destacar que a construção da identidade profissional, bem como sua crise, não se dão em um momento estanque, mas sim ao longo da trajetória de nossas vidas, no decorrer de nosso processo formativo profissional que, por sua vez, é carregado de uma grande carga simbólica construída ao longo da história da profissão docente.

Neste sentido, Nóvoa (1999, p. 22), demonstra que:

⁴² As representações sociais precisam ser vistas como uma atmosfera em relação ao indivíduo ou ao grupo, estas são sob certos aspectos, específicas de nossa sociedade. Para tornar mais preciso o conceito de representação social, Jodelet define as representações sociais como sendo, *“uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”* (1989 *apud* SÁ, 1995, p. 32). Moscovici prefere abordar a representação como um processo que torna o conceito e a percepção, de algum modo, congruentes. É por meio da arte da conversação, da comunicação, que o conceito e a percepção se penetram um no outro e as pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Para Moscovici, *“as representações sociais, por seu poder convencional e prescritivo sobre a realidade, terminam por constituir o pensamento em um verdadeiro ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana”* (1984 *apud* SÁ, 1995, p. 26).

[...] a crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As conseqüências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante [...] e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional, etc.

Como podemos observar, nas palavras de Nóvoa, a crise da profissão docente ocasiona a crise de identidade docente e atinge a categoria na contemporaneidade. Esta crise, como o autor esclarece, não é algo momentâneo, efêmero, ela se arrasta ao longo dos anos. Tal situação possui raízes históricas, que somadas às mudanças sociais, provocam o que Esteve (1999) denomina de *mal-estar docente*, uma expressão que pretende resumir o conjunto de reações que ocasionam o desajustamento do profissional docente em detrimento das mudanças sociais.

No entanto, nós denominamos este *mal estar* como uma crise na e da profissão na contemporaneidade, que tem interferências diretas na construção da identidade do professor.

Mas, para compreendermos melhor os elementos ocasionadores da crise de identidade na profissão atualmente, de início nos reportamos a uma síntese histórica que pretende demonstrar os mecanismos de profissionalização docente, que levaram a constituir a profissão de professor e, conseqüentemente, desencadearam a crise de identidade.

Ao tomarmos em consideração os estudos de Nóvoa (1999) percebemos que a profissão, historicamente pautou-se em duas dimensões: *a criação de um conjunto de normas e valores*, e a de *um corpo de conhecimentos e técnicas*, estruturado sobre o estatuto social e econômico dos professores, que se constituiu basicamente a partir de quatro momentos:

1º momento - exercício em tempo integral, ou como ocupação principal da atividade docente;

2º momento - estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade (licença oficial);

3º momento - criação de instituições específicas para a formação de professores;

4º momento - constituições de associações ou sindicatos profissionais de professores.

Neste percurso de construção da profissão de professor, vários autores (CONTRERAS, 2002; OLIVEIRA, 2004; NÓVOA, 1999) apontam para a desprofissionalização ou proletarização que os professores vêm sendo submetidos nas últimas décadas. Alguns dos fatores que contribuíram para os movimentos de desprofissionalização do professorado são: a expansão escolar e o aumento do pessoal docente; a existência de uma relativa incerteza face às finalidades e às missões da escola e, também ao seu papel na reprodução cultural e na formação das elites.

Todos estes fatores levaram os professores, a partir dos anos 80, a se confrontarem com os processos de afirmação autônoma e científica da profissão. Brzezinski (2002, p. 12) afirma que, todas estas questões que envolvem a profissão são fruto das sociedades capitalistas, na qual a profissão de professor “passou por um processo sucessivo, prolongado, desigual e conflituado de perda de controle sobre seus meios de produção, do objeto de seu trabalho e da organização de sua atividade, portanto, proletarizou-se”. A autora ainda revela, que deste modo, a categoria dos profissionais da educação, partiram para a construção de seu profissionalismo⁴³, ao buscar para a construção de sua identidade em torno de um – “ser professor dotado de conhecimento e competências específicas que o diferenciam de outros profissionais, isto é, ter a docência como base de formação”.

Mesmo, com tais medidas tomadas dentro da categoria profissional, Nóvoa (1999, p. 7) explica que, a década de 90 reforçou “uma série de processos de exclusão dos professores, no quadro de uma redefinição que tende a modificar as funções sociais e os papéis profissionais que lhes estavam tradicionalmente atribuídos”. Nesta perspectiva, a docência passa a assumir uma visão multifacetada, em que o professor, não apenas exerce a função de ensinar os conteúdos específicos, mas torna-se cada vez mais responsável pela formação do caráter de seus alunos. Assume em dadas circunstâncias o papel de pai, mãe, psicólogo, assistente social e tudo mais que demanda a exigente sociedade brasileira, que depositou nos ombros dos professores as funções outrora atribuídas à educação familiar e social.

⁴³ “O profissionalismo é entendido como as características e capacidades específicas da profissão. É a complexa variedade a que um profissional se deve submeter para desempenhar o trabalho com dignidade, justiça e responsabilidade” (VEIGA et. al., 2005, p. 27).

Neste percurso de mudanças, Faistel (2006, p. 31), ressalta que a identificação docente é construída

[..] no seu agir temporal e espacial, ela se transforma ou se altera, em função de circunstâncias que combinam a tradição do *ser professora*, com as exigências de mudanças elaboradas pela sociedade e que são depositadas no trabalho de cada sujeito educador.

Face às mudanças sociais, a profissão de professor sofre transformações, mas, sobretudo, carrega consigo as heranças de um passado presente nas imagens que construímos do profissional docente.

Ao adentrarmos no processo histórico da profissão, observamos que o magistério se constituiu em uma profissão amplamente feminina, principalmente no que diz respeito ao ensino fundamental. Mas a esta conquista, vieram associados discursos de menosprezo pelo feminino, frutos de uma sociedade patriarcal, e notoriamente machista, senão nas palavras, mas sim nas ações políticas que marcaram a carreira da profissão. De acordo com Catani *et. al.* (2003, p. 26)

O foco histórico que iluminou o processo de feminização do magistério mostrou porém que a desvalorização econômica e social não esteve ligada a um processo inevitável, natural e universal, mas foi resultado de seleção de alternativas e escolhas efetuadas por agentes políticos que, diante de condições concretas dadas, optaram por aliar a formação de professores, e o próprio magistério, a um menosprezo pelo feminino, ocultado no discurso mas revelado pelos baixos salários.

Para Esteve (1999), estes elementos descritos por Catani *et. al.* estão associados a passagem de um sistema de ensino elitista e homogeneizador, para um sistema de ensino de massas, que trouxe consigo problemas que vão além do quantitativo, aparecem a partir daí problemas qualitativos.

Tumolo e Fontana (2008), embasados em suas pesquisas sobre trabalho docente e capitalismo, evidenciam que a entrada massiva da mulher na profissão provocou no imaginário social e na construção profissional da categoria uma crescente desvalorização social e salarial, que vinculou a docência a atividades domésticas, maternais, uma atividade vocacional e complementar ao lar.

A relação de gênero envolve a profissão e abriga inúmeros fatores que remetem o descaso do poder público em relação à profissão, a conseqüente perda de autonomia docente e, também, a desvalorização social da profissão. Isto nos leva a deduzir que os fatores concernentes à questão de gênero, contribuíram no

desencadeamento histórico da crise de identidade que permeia a profissão na contemporaneidade.

Pautados, nesta síntese histórica dos elementos que institucionalizaram a profissão de professor, podemos afirmar que a construção da identidade profissional, neste processo de profissionalização, não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico de escolarização.

Segundo Nóvoa (1999), todos estes elementos decorrentes da profissionalização docente, geraram os processos de exclusão docente que se legitimam nos processos de: *tecnologização*, que oblitera o papel do professor frente à evolução das novas tecnologias e subseqüentemente causa a desvalorização da relação humana e das qualificações dos professores; *privatização do ensino*, na qual a educação está a serviço do cliente e impõe uma lógica de mercado que exige das escolas critérios de eficácia por desconsiderar a especificidade do trabalho pedagógico; e de *racionalização do ensino* que em nome de um saber científico (de especialistas em ciências da educação e dos saberes das disciplinas específicas do currículo escolar) depreciam e deslegitimam os saberes da experiência profissional.

Contreras (2002), salienta que os processos de racionalização, controle estatal ou da instituição escolar (empresarial), conhecimento científico e tecnológico dos experts, sobre os professores, aliados a intensificação de seu trabalho e aumento do controle burocrático sobre os mesmos, ocasionam, a rotinização e fragmentação do trabalho docente para fomentar o individualismo neste categoria. Todos estes fatores contribuem para degradação, desprofissionalização e proletarianização do trabalho docente, bem como, conduzem os professores à perda da autonomia e conseqüentemente de sua identidade profissional.

Fontana (2005), em sua pesquisa sobre os processos que constituem o “ser professora”, mostra as concepções que docentes dos anos iniciais têm em relação ao seu trabalho docente. Nas narrativas das docentes é evidente o descontentamento em relação à profissão, uma vez que as conversas sobre o tema passam pelos relatos das dificuldades e frustrações, causados pelos baixos salários que não dão conta de alavancar os projetos, desejos e necessidades pessoais e profissionais das professoras. Além das manifestações de uma baixa expectativa com relação a suas capacidades intelectuais, por parte de seus pares dos anos finais do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como a “ausência” política de

sua função que entra em jogo nos conflitos pela busca do reconhecimento social pelo seu trabalho.

A pesquisa de Silva (2006) revela que, entre os participantes de seu estudo, é notável alguns elementos que causam descontentamento no trabalho do professor nos dias atuais, estes elementos tais como: má remuneração, más condições de trabalho, desvalorização do trabalho docente, falta de participação nas políticas públicas, dentre outras, levam a autora a constatar que os docentes vivem uma crise de identidade puramente profissional. Percebe ainda que as funções outrora atribuídas ao seu trabalho como: transmissor de conhecimento e conservador da moral e da ética, não estão sendo suficientes para corresponder com as novas demandas, por vezes excessivas, aos professores e à instituição escolar.

Diante desta situação, Esteve (1999) ressalta que cabe ao professor modificar seu papel tradicional e integrar ao seu trabalho o potencial informativo da sociedade moderna. Imbernón (2000, p. 90) complementa este pensamento, ao ressaltar que frente às novas exigências sociais à educação, cabe ao professor e aos cursos de formação (iniciais e permanentes) rever as novas concepções do trabalho educativo e, sugere:

- A análise da obsolescência dos processos, dos materiais e das ferramentas de aprendizagem existentes.
- O diagnóstico de novas necessidades dos alunos.
- A busca de novas motivações dos alunos para a aprendizagem.
- A grande influência do meio social na aprendizagem.
- A busca de novos métodos.
- A gestão coletiva da aprendizagem para levar em conta os problemas e as soluções para a organização do processo.
- A utilização de meios tecnológicos, além da primazia da técnica.
- O conhecimento das especificidades e adaptações culturais e linguísticas.
- A formação permanente como parte intrínseca da profissão de educar e como compromisso na aprendizagem durante toda a vida.
- O respeito e a atenção às culturas específicas.
- A importância do sistema relacional e da colaboração nas relações educativas.
- A importância das necessidades das pessoas [...].

Percebemos que as novas concepções do trabalho docente, explicitadas por Imbernón, demonstram que os paradigmas tradicionais de ensino, não são mais suficientes para dar conta das funções exigidas pela sociedade à educação a aos professores na contemporaneidade, uma vez que, segundo Esteve (1999), a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se

fizeram acompanhar de uma melhoria dos recursos materiais e das condições de trabalho.

Todos estes elementos demonstrados, de acordo com Esteve (1999) tem gerado consequências graves na saúde destes profissionais, levando-os a sofrer de estresse, ansiedade, reações neuróticas, depressões e, sobretudo, de auto-depreciação e autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino.

Outra crítica que podemos extrair é que perante a crise de identidade docente que vivenciamos, os cursos de formação de professores inicial e continuada pouco tem modificado suas formas de qualificar os professores para esta nova realidade, causando o que Nóvoa (1992) chama de choque com a realidade, ao entrar no campo profissional propriamente dito.

Neste sentido, Pimenta (2005) ressalta que as políticas de democratização do ensino público no país favoreceram à expansão quantitativa da escolaridade e obteve em seus resultados uma qualidade empobrecida de ensino. Resultados estes que, quando questionados pela sociedade, são responsabilizados aos professores, sem considerar que estes também são fruto de uma formação desqualificada historicamente que, via de regra, transformou as universidades em empresas, a partir dos anos de 1970.

No que tange às políticas de formação docente, estas sofreram inúmeras alterações que modificaram a retórica política sobre a figura do professor ao reconhecê-lo como um *profissional reflexivo* capaz de pensar e agir sobre a prática docente para transformá-la. Mas, este não tem passado de um discurso de uma educação idealizadora, pois com a nova LDB nº 9.394/96, produziu-se uma corrida aos cursos de formação de professores, quando em seu art. 87, parágrafo 4º estabelece a exigência da formação em nível superior, para todos os níveis de ensino da educação básica, aos professores em serviço e aos que pretendiam entrar na profissão até o ano de 2007, quando findava-se a Década da Educação.

A Lei em vigência provocou uma corrida aos cursos de formação inicial de professores, que por vezes são oferecidos por programas que fazem uma formação aligeirada, por meio de parcerias de secretarias estaduais e municipais de educação com os Institutos Ensino Superior (IES), de Curso de Educação a Distância (EAD) e pelo sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Segundo Freitas (2007) e Pimenta (2000) tais programas oferecem uma formação aligeirada e barateada, o

que sugere um investimento mais na certificação do que na qualidade social da formação dos professores.

Toda esta mudança brusca ocorrida nas políticas educacionais, a partir dos anos 90, fizeram com que alguns Estados brasileiros fechassem as portas das Escolas Normais. Conforme Monteiro e Nunes (2006) a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), assim como as Secretarias de outros estados brasileiros interpretaram de forma equivocada a referida Lei. No Pará é extinto o Curso Médio Normal em seu território em meados do ano de 2006. As autoras destacam que a análise realizada sobre a extinção do Curso Médio Normal no Estado do Pará evidencia um desserviço educacional para com a formação de professores deste Estado, uma vez que a oferta dos cursos em nível superior ainda é ínfima em relação a extensão do Estado e concentra-se, na zona urbana, em poucas cidades paraenses.

Monteiro e Nunes (2006, p. 11) ressaltam que no Estado do Pará, os convênios estabelecidos entre “Secretárias de Educação (municipal e estadual) e instituições formadoras (universidades) caracterizaram-se em geral, como cursos rápidos; de curta duração; realizados com uma carga horária de aula diária intensiva e desumana [...]”. O formato destes cursos de formação de professores, impulsionados pelas políticas de formação docente do Brasil, contribuíram para o processo de fragilização e desprofissionalização destes profissionais, ao intensificar os processos de proletarização do professorado e conduzindo-os cada vez mais a perda de sua autonomia.

Em meio a este processo, os professores não são reconhecidos como agentes pensantes do processo formativo profissional e educacional, sendo os saberes da experiência deslegitimados pelos processos de racionalização do ensino e pelos cursos e políticas de formação de professores até aqui vivenciados, em grande parte, das agências formadoras. Tais atitudes contribuem para a desvalorização do profissional docente, que se sentem excluídos dos processos de produção do conhecimento escolar, e da produção das políticas educacionais e dos processos de formação de professores, sobretudo, os de formação continuada, que precisam privilegiar os conhecimentos da experiência do professor para enriquecer e valorizar o saber docente advindo da práxis educativa, de modo a atender as reais necessidades de cada instituição escolar e, portanto, contribuir com a qualificação dos docentes.

Ao que tudo indica, as políticas de formação docente se configuram como mais um dos fatores que ocasionam a crise de identidade docente, a estes fatores, anteriormente explicitados, podemos afirmar que vêm associados os sentimentos de desvalorização e desprestígio social em relação a profissão de professor, uma vez que, modificou a consideração social pelo professor, outrora, respeitado e admirado por seu saber e compromisso.

Na contemporaneidade, conforme esclarece Esteve (1999) o *status* da profissão, passou a ser definido por critérios econômicos, e ser docente passou a representar fator de incapacidade por não poder ter um emprego melhor, o que gera uma evidente desvalorização social pela profissão de professor, e que por vezes tem causado nos docentes sentimentos de humilhação e descontentamento com a profissão.

É oportuno enfatizar que, a crise de identidade docente interliga-se com a crise da profissão docente, uma crise construída ao longo dos anos, mas que, cada vez mais, tem interferido de forma definitiva, na identidade profissional e na subjetividade docente. Identidade, assim, para Pereira e Martins (2002, p. 131), é construída em seu cotidiano, a partir dos pressupostos do exercício de sua atividade “sobre o alicerce da trilogia dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos e das experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula”, articulados com a teoria, os desafios enfrentados e superados no exercício da função ao longo do processo histórico.

Desta forma, a crise de identidade docente, abala as estruturas do pensamento do profissional docente, as suas concepções sobre o ser e estar na profissão de professor na contemporaneidade.

Portanto, concordamos com Abdalla (2006) que afirma que a escola é o *lócus* da produção docente, o espaço onde os professores aprendem e também, apreendem a sua profissão e se constituem como professores. Assim, precisamos reconhecer que, para conhecermos o processo de construção da identidade docente, é necessário adentrarmos em seu *lócus* profissional, pois como ressalta Freitas (2006,p. 36) em sua pesquisa, a “identidade de professora só é assumida, por estar sendo professora. São as suas experiências, o contato com os alunos e companheiros de profissão, as reflexões que realiza a partir de sua atuação, que a fazem ser e sentir-se professora”.

Diante disso, precisamos entrar na vida cotidiana do professor, para conhecê-lo na busca de compreendermos como se constrói sua identidade em meio às intempéries vivenciadas pela profissão na contemporaneidade. Conhecer a subjetividade docente é dar voz aos professores, é escutá-los, na procura de romper com dogmatismos científicos calcados, com exclusividade, na ciência moderna, é deixar de olhar com desprezo a cotidianidade da profissão, visando desfazer o olhar vertical das políticas e cursos de formação de professores. Buscar compreender a subjetividade docente, sua identidade profissional, é elemento fundamental para a superação das dicotomias existentes entre os pesquisadores da academia e o profissional docente da educação básica.

Nesta perspectiva, na seção subsequente, apresentamos as análises dos dados coletados por meio da metodologia de história de vida. Na busca de conhecer o processo de construção das identidades destas docentes que nos revelaram suas concepções sobre o ser e estar na profissão de professora na contemporaneidade e os seus sentimentos em relação a crise de identidade docente. Concepções singulares, que apresentam assimetrias e similaridades subjetivas no decorrer do processo de construção de suas identidades docentes.

4 HISTÓRIAS DE VIDA E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE DOCENTES DE ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE BELÉM

Nesta seção, apresentamos as análises dos dados obtidos no trabalho de pesquisa empírica realizado a partir das histórias de vida de duas docentes: a professora Dinalva e a professora Márcia, que atuam na Escola Estadual de Ensino Fundamental Donatila Santana Lopes, que, como especificamos na seção metodológica, foram selecionadas entre as professoras do turno da manhã por atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e se dispuseram a participar da pesquisa.

Salientamos ao leitor que trabalhar com a metodologia de história de vida, foi para nós um grande desafio. Um trabalho altamente reflexivo que leva o sujeito pesquisado ao passado, para compreender o presente e resignificar seu futuro, pessoal e profissional. Assim, explicitamos que o material obtido para análise foi volumoso, farto de informações esclarecedoras para nosso trabalho.

No entanto, por este tipo de trabalho oferecer limitações em relação ao tempo e também a seu tamanho, não fazemos uso de tudo o que foi coletado na pesquisa empírica, uma vez que, com as narrativas de ambas as professoras poderíamos escrever uma obra sobre, “o percurso de suas histórias de vida pessoais e profissionais”. Nesta seção, tentamos realizar a análise do processo formativo das docentes participantes da pesquisa, a partir das narrativas que julgamos mais significativas à pesquisa.

Tal análise nos reporta a busca da compreensão da realidade e da complexidade que envolve os processos de construção das identidades profissionais de ambas as professoras na tentativa de responder à questão problema de nosso estudo.

É com o objetivo de conhecermos o processo de construção da identidade profissional das professoras participantes da pesquisa, a partir do embasamento teórico explicitado anteriormente, que, com a permissão de uso do nome real destas professoras, analisamos suas identidades pessoais e profissionais, as quais esperamos que tragam contribuições relevantes para o campo da formação de professores.

4.1 OS PROCESSOS FORMATIVOS NO ÂMBITO PESSOAL E PROFISSIONAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

As histórias de vida pessoal e profissional da professora Dinalva e da professora Márcia são histórias singulares, que revelam suas percepções acerca de si mesmo e seus sentimentos em relação à profissão. Estas nos fazem refletir sobre a nossa história de vida, de professoras e professores, histórias nas quais se observa que se expressam os pensamentos de uma categoria profissional – a docência, e que como a própria professora Dinalva salienta, “*na categoria profissional docente todo mundo se relaciona e você acaba percebendo que a grande maioria dos professores pensa da mesma forma*”. Nas palavras desta professora, estão implícitas as concepções teóricas de Ferraroti (1988), as quais evidenciam que somos o singular/universal e que, ao compormos a sociedade, também somos compostos por esta. Para este autor (1988), somos a totalidade singularizante da universalização de nossa época, do contexto ao qual estamos inseridos.

As histórias de vida destas professoras são histórias em que as dimensões pessoal e profissional se entrelaçam e fundem-se nas identidades de mulheres que construíram suas identidades profissionais ao longo de suas trajetórias de vida, ao ser irmã, filha, estudante, estagiária, mãe, esposa, professora. Referidas histórias não são lineares, são histórias construídas retrospectivamente em um processo incansável de visita ao passado e as memórias que ambas julgaram naquele momento ser significativas a sua construção identitária profissional.

Assim, apresentamos, conforme Souza (2006), o conhecimento de si destas professoras, um esforço de reminiscência na busca de sentimentos, muitas vezes, adormecidos pela passagem do tempo, e que visam demonstrar seus pensamentos sobre si mesmas, suas identidades pessoais e profissionais.

As professoras Dinalva e Márcia são pessoas que tiveram percursos de vida diferentes com uma vasta experiência profissional, que as levaram a se identificar com a profissão docente.

A professora Dinalva é casada, mãe de família, possui um casal de filhos e tenta equilibrar a vida de administradora do lar e mãe, com a de professora

dedicada, o que sugere ter um perfil de mulher segura de si, tanto nos aspectos pessoais como profissionais.

A professora Dinalva é formada em Letras pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), atua como docente dos anos iniciais a vinte e um anos e há três anos é docente da 1ª série e da EJA nesta escola. Uma pessoa de origem humilde, criada pelos avós. No início das entrevistas narrativas pouco revelou sobre sua história pessoal, mas com o passar do tempo e a construção de laços de confiança estabelecidos entre pesquisadora e sujeito da pesquisa, contou um pouco de sua história pessoal.

A professora Dinalva nasceu no interior do município de Cametá, localizado no nordeste paraense. Contou-nos que sua mãe e seu pai eram ainda jovens quando ela nasceu e moravam na casa de seus avós. Quando completou um ano de idade seus avós vieram morar em Belém e ela os acompanhou.

[...] quando eu tinha mais ou menos um ano, meus avós mudaram para Belém e vim junto. Entrei na escola por volta de uns sete anos, e fui alfabetizada com sete anos mesmo, na escola pública General Gurjão. Como eu era de família humilde nós não tínhamos condições de pagar uma escola particular. Mas eu sempre tinha uma coisa na cabeça, que era estudar para ganhar no futuro e era isso que me motivava. Eu queria estudar, estudar e estudar para ter uma vida agradável, mais tarde, e minha família sempre foi assim, minha avó dizia que quem estudava tinha o futuro garantido. [...] tive uma infância normal, com uma avó maravilhosa e meu avô, que nem se fala, um cara maravilhoso, sempre muito trabalhador. Passei uma adolescência normal, com tudo o que uma pessoa podia ter, uma família agradável, colaboradora, estudando, não faltava na escola. Gostava de tirar boas notas, porque tinha incentivo familiar. [...]. Quando penso em família lembro que a minha apresentava dificuldades financeiras, mas tinha uma matriarca que ensinou a todos que a falta de dinheiro não era sinônimo de mal-caráter e falta de interesse por seus objetivos e outras coisas [...]. Diante desta carga de carinho e estímulo familiar passei por uma infância, adolescência e fase adulta tranquila e feliz. Isso me fez ser responsável, uma pessoa segura capaz de interagir com a sociedade. Nessa sociedade complexa, contraditória, alienada, que estou inserida é indispensável a formação familiar. Porque é a partir desse suporte que o ser humano fará suas escolhas de maneira consciente. Cresci vendo bons exemplos, que fomentaram em mim o desejo de lutar por meus objetivos (professora Dinalva).

Assim como a professora Dinalva, a professora Márcia também tem origem familiar humilde, mas da qual relembra e relata momentos significativos de sua infância. Contou a importância de sua mãe na construção de sua formação pessoal e profissional, apesar desta ter tido uma vida difícil e com baixa escolaridade. Evidenciou que sua mãe é oriunda do Nordeste e que quando chegou em Belém, por dificuldades financeiras, foi morar com a madrinha e só iniciou a

escolaridade aos 15 anos, momento em que foi trabalhar em uma fábrica de castanha e conheceu o seu pai, com quem se casou. O pai da professora Márcia trabalhou desde os dez anos de idade descascando castanha com a mãe dele na fábrica, para ajudar no sustento da família. Após casarem-se, a professora disse que seu pai, aos poucos, montou ao lado da casa deles uma oficina e sua mãe além de trabalhar em casa, exercia a profissão de doméstica.

A minha infância foi ótima, minha mãe proporcionou uma infância agradável, eu brincava e fazia aula de natação três vezes na semana [...] era difícil naquela época uma família colocar os filhos para praticar algum esporte, geralmente essa criança ficava em casa ou iria trabalhar na casa de uma família. [...] minha mãe veio do Maranhão com três anos. Quando ela chegou aqui, a mãe dela não pôde criá-la e a deu para a madrinha, isso era um costume, se a mãe não podia ficar com a criança ela dava para madrinha e a madrinha passava a ser mãe, também. Nos fins de semana minha mãe ia visitar a mãe dela, quando ela chegou aos 15 anos, ela decidiu voltar para casa da mãe, para poder estudar. [...] trabalhou na fábrica de castanha, onde conheceu meu pai. Minha mãe podia ser pobre, mas era uma pessoa muito esclarecida e educada, e é até hoje, mesmo com todas as dificuldades que ela já passou na vida. [...] minha mãe estimulava os filhos para estudar, ela me dizia que queria ter filhos militares e professoras (professora Márcia).

Ambas as professoras, apesar de ter uma convivência diferenciada com suas famílias, destacam a grande importância destas para a sua constituição pessoal e profissional. A professora Márcia diferentemente da outra professora, é solteira, formada em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (UNAMA), atua há vinte anos como docente dos anos iniciais. É docente da 2ª série desde o início de 2008, na Escola Donatila Santana Lopes, e em outra escola é professora de Educação Especial.

Em suas narrativas, ela admite ser uma pessoa tímida e insegura, mas muito comprometida com seu trabalho e responsável com sua formação profissional. É uma pessoa muito detalhista e, por ser solteira, acreditamos que esta tenha dedicado mais tempo na produção de seu Diário de História de Vida, o qual traz muitas informações minuciosas sobre sua infância e percurso profissional.

Eu sou uma pessoa muito tímida [...]. Depois que eu entrei nos estudos, para mim não tem coisa melhor. Mas eu assim... até quando eu fazia magistério eu tinha vergonha de falar, eu ficava em desespero quando eu apresentava um trabalho e isso eu carrego comigo esta timidez, uma timidez exacerbada (professora Márcia).

Ela nos relatou que, por não ter um espaço de estudo na casa de sua mãe onde mora foi, várias vezes, à UNAMA, por ser um local mais calmo, para

poder se concentrar e escrever sua história de vida, visto que seu pai, embora esteja separado de sua mãe, permanece com a oficina ao lado de sua casa, e o barulho atrapalhou sua concentração em tal atividade. Por isso, ela ressalta que “[...] *na minha casa tinha o barulho da oficina do meu pai . Foi no Curso de Pedagogia da UNAMA que eu encontrei meu espaço de estudo, tem a biblioteca e vários espaços para você estudar*”. Foi neste espaço de estudo que a professora Márcia produziu e se emocionou ao relembrar sua história de vida, momentos nos quais descreveu as brincadeiras de infância e o início de sua trajetória escolar.

Cresci em um lugar onde as crianças brincavam no quintal, cada uma brincava com o que tinha [...]. Brinquei de bandeirinha, de perna de pau, perna de lata, pata-cega, pira-cola, [...], amarelinha, peteca, papagaio, [...], boneca, casinha. No Círio de Nazaré, minha mãe comprava jogo de sofá, caminha, vai e vem, [...] baladeiras de miriti e outros. Minha mãe, me colocou para fazer aulas de inglês (básico) e o curso de datilografia. [...]. Foi um tempo especial, não havia tanta concorrência nos estudos [...] haviam colegas que nos ensinavam, quando nós tínhamos alguma dificuldade. A minha escolaridade inicial foi apenas para decodificar a leitura, completar, ligar, marcar sem capacidade de refletir, pensar ou nunca questionar. Junto as aulas do colégio, eu ia para a escola particular, que era numa outra sala no fundo do quintal, [...]. Essa escolinha [...] foi onde eu aprendi a ler e escrever e, também a decorar a tabuada através da sabatina as sextas-feiras. Quem errasse, pegava bolo com uma palmatória. [...]. Hoje eu penso, o quanto isso me fez mal, pois lembro que chorava na minha casa, quando eu apanhava na escola (bolo) de palmatória. Lembro que eu dizia para minha mãe, que não queria ir mais para a escola. Lembro, também, que eu não olhava muito para o rosto da professora, ficava com muita raiva, pois eu passava vergonha em apanhar em uma roda de alunos, onde era salteada a multiplicação e um batia no outro, fora as gozações (professora Márcia).

A professora Márcia relembra, de forma saudosa, os tempos de infância, mas demonstra que sua escolarização foi marcada por momentos difíceis, os quais interferiram em sua forma de pensar e agir e, sobretudo, no seu percurso formativo profissional. Os castigos recebidos na escola ficaram gravados em sua memória.

Minha primeira escola era de chão batido e a minha primeira professora, era uma professora negra, aquela senhora velha, sessenta e poucos anos, cabelos enrolados, grisalhos, tinha até problemas da idade. Tinha o castigo do milho e do feijão e a palmatória, que refletiu na formação. Eu lembro que a minha mãe quando me entregava para ela dizia – esta é sua segunda mãe, então ela tinha livre arbítrio para bater, para educar (professora Márcia).

Essa professora mostra que, apesar de receber castigos rígidos no início de sua escolarização, a professora era respeitada como se fosse a “segunda mãe”, o que evidencia o caráter de cuidado e extensão do lar, exercidos na profissão docente.

Ambas as professoras relatam que a escolha da profissão não foi algo aleatório, mas sim motivado pela família, pelo contexto social e a necessidade de conseguir emprego rápido.

Primeiro foi à questão financeira. A família influenciou na escolha de uma profissão que desse retorno financeiro imediato. A minha avó sempre falava isso, [...] fui pelo gosto dela, acabei gostando da profissão. Acabei descobrindo habilidades e me identificando com a profissão de professora. Primeiro foi a questão financeira, depois foi a descoberta de habilidades, eu descobri que eu dava para esta área e acabei gostando da profissão (professora Dinalva).

A facilidade de se empregar rapidamente, e tive amigas que as mães eram professoras, brincávamos em casa de escola e, assim, fui por estas influências. Ao fazer o estágio conheci outras professoras e [...] fui, também, aprendendo a ser professora com elas que já eram professoras de sala de aula. Neste contato aprendi a ter organização, amor pela prática e pelas crianças (professora Márcia).

Segundo Monteiro e Nunes (2006), o magistério é visto como uma oportunidade de acesso a cursos de formação inicial para grande parte dos alunos e alunas egressas do ensino fundamental que desejam ser professores, uma vez que nem sempre estes têm acesso imediato ao ensino superior devido às desigualdades sociais e de oportunidades educacionais. Na década de 80, quando as professoras pesquisadas entraram para o magistério, a Lei que regia a educação era a LDB nº 5.692/61, que previa o Ensino Técnico Profissionalizante dentre eles a Habilitação Magistério.

Referida Lei vigorou até 1996, quando foi criada a nova LDB nº 9.394/96, sob a qual muitos cursos Normais Habilitação Magistério foram extintos em alguns Estados brasileiros, inclusive no Pará, sob o pretexto do § 4º do Art. 87, o qual estabelece nas disposições transitórias que, até o fim da Década da Educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento de serviço para trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

Ainda de acordo com essas autoras (2006), a análise equivocada deste artigo fez com que, no Estado, a SEDUC extinguisse o Curso Médio Normal sob o pretexto de que: deveria cumprir o estabelecido na Lei quanto ao prazo a fim de habilitar professores em nível superior, sendo que esta formação passou a ser uma exigência ao visar o ingresso por meio de concurso público; a oferta de vagas era superior à demanda do referido curso e o mercado de trabalho não era atrativo para os alunos e alunas concluintes no Médio Normal. Podemos, em partes, até

concordar que a profissão de professor não seja muito atrativa aos olhos dos jovens de hoje, em nosso país, principalmente no Estado do Pará, o qual tem o salário para professor da Educação Básica inferior a média nacional, segundo pesquisa realizada no país em 2008 pelo MEC, com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

De acordo com a reportagem de Robson Bonin, exibida no Portal Globo de Notícias - G1, no dia 16 de outubro do corrente ano, a pesquisa do MEC foi realizada com base em uma carga de trabalho de 40 horas semanais, somado os valores recebidos em cada Estado por professores que atuam nas redes de ensino municipais e estaduais, a média salarial dos professores paraenses é de R\$1.417,00 reais, inferior à média salarial nacional dos professores da Educação Básica que é de R\$1.527,00 reais chegando a um teto médio, no Distrito Federal, de R\$3.360,00 reais.

A questão salarial é um dos argumentos pelo qual a profissão não é mais tão atrativa aos jovens brasileiros, mas isso não significa que seja motivo para extinguir o curso Médio Normal, uma vez que muitas pessoas de baixa renda recorrem a este como meio de formação inicial acessível ao alcance de grande parcela da população brasileira. No que tange ao Estado do Pará, este ainda não oferece cursos em nível superior em todos os municípios devido a sua extensão territorial, mais um motivo pelo qual não se ratifica a extinção de tal curso, visto que se reconhece a necessidade do mesmo em nosso Estado ao verificar que a nova LBD define no Art. 62 o patamar mínimo para o exercício do magistério dos anos iniciais, estando previsto além da formação em nível superior, a admissão “como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

Assim como as professoras pesquisadas, muitos alunos e alunas recorriam ao magistério em nível médio, como forma (de formação inicial) mais “rápida” de conseguir emprego. Estes, em sua maioria, são pessoas de baixo poder aquisitivo que vêem no magistério uma oportunidade viável de formação inicial e acessível para adentrar no mundo do trabalho.

Pesquisa realizada pela UNESCO (2004), indica que os atuais professores brasileiros vêm na profissão, uma forma de mobilidade social, por constatar que a escolaridade dos pais dos professores é bastante precária, em que

49,5% dos professores têm pais com nível fundamental incompleto e, cerca de 15% dos pais e mães não têm nenhum grau de instrução, não passando de 5,7% os docentes cujos pais tenham ensino superior. Ambas as professoras, compõem tal estatística, uma vez que tanto a professora Márcia quanto a professora Dinalva assumem a influência de suas famílias na escolha do magistério e salientam a baixa escolaridade de seus pais quando revelam que, por serem oriundas de famílias de baixo poder aquisitivo, não tinham condições de adentrar no ensino superior, sendo o curso Normal Habilitação Magistério a forma mais acessível de formação inicial.

O ingresso na carreira docente, para essas professoras, apesar da desvalorização financeira, fez com que o recebimento do salário fosse motivo de satisfação pessoal. Para a professora Márcia, este deu a possibilidade de ter um trabalho remunerado que tornou possível sua sobrevivência e auxílio à casa de sua mãe, o que fez com que a mesma deixasse de investir em sua formação docente, como explana: *“Eu sempre fui de ajudar dentro de casa, usava meu dinheiro para comprar tinta para pintar a casa, comprava alguma coisa que estivesse faltando e, deixei de investir mais na minha formação”*. Já a professora Dinalva declarou que foi motivo de enorme satisfação por, também, poder contribuir no sustento da família e, assim, demonstra que:

Estudei dos 7 aos 17 anos em escola estadual [...], consegui, com a ajuda de uma tia o meu primeiro trabalho como professora e fui contratada em 30 de janeiro de 87 pela SEDUC. Graças a esse emprego na Escola Luís Nunes de Direito, pude sentir a grande emoção que é receber o primeiro contra-cheque salarial. Senti-me tão participativa no meio social familiar. Ajudei a pagar contas de luz, a fazer compras no supermercado, a comprar roupas para meus irmãos e podia ver a confiança que eles depositavam em mim. Isso mostra que por mais simples que seja o trabalho, ele torna digno o ser humano.

A professora Dinalva nos relatou que, assim, como a professora Márcia, em determinado momento de sua vida teve de abrir mão de investir em sua formação profissional em nome de sua responsabilidade com as despesas familiares.

[...] 1988 foi um ano de observação e descobertas para mim, foi a partir daí que tive vontade de continuar meus estudos, cheguei até a me inscrever no Colégio Rui Barbosa para fazer o quarto ano. Só que neste período eu tinha uma importante decisão a tomar, se eu iria ajudar a minha mãe que havia dado à luz a minha última irmã, ou se com aquele dinheiro iria pagar os meus estudos. Ao chegar a hora de fazer a matrícula, lembrei de toda a trajetória da minha mãe passando dificuldades, de ter uma criança recém-nascida para sustentar e, desisti na hora de pagar a matrícula. Voltei para

casa e dei esse dinheiro para ela ajudar a criar minha irmã, continuei ajudando a sustentar minha mãe.

Esse fato demonstra a grande importância das professoras no seio familiar e vice-versa. Se não fosse por via do magistério em nível médio, talvez ambas nem conseguiriam chegar a exercer a docência, por meio da qual hoje possuem ensino superior, embora, ao longo de suas vidas, em determinados momentos, tiveram que abrir mão de investir na formação profissional, para poder contribuir com o orçamento familiar. Portanto, observamos que o magistério em nível médio contribui como modalidade formativa, seja em nosso Estado, como em outros Estados brasileiros, por exercer uma função social relevante ao possibilitar às pessoas de baixa renda ascender de forma profissional e conseqüentemente melhorar a qualidade de vida de suas famílias, impulsionando o desenvolvimento socioeconômico do país.

Neste percurso, a entrada das professoras no magistério sofreu influência do contexto social e familiar, os quais foram os alicerces fundantes de suas identidades pessoais, o que evidencia a importância descrita por Giddens (2005) da *Identidade Primária*, estabelecida no seio familiar para a construção de suas identidades pessoal e social. Constatamos que a responsabilidade somada a necessidade de trabalho, formada no núcleo familiar, deu a oportunidade das professoras se identificarem com profissão docente, opção esta que também foi construída por meio da *Identidade Secundária*, a qual segundo Giddens é formada ao longo do tempo, na maturidade no contexto social de pertencimento dos sujeitos. Vejamos a visão das professoras quanto a construção de suas identidades profissionais.

Minha identidade profissional foi se construindo a partir de minha convivência familiar, sem interferir no todo do trabalho e naquilo que eu ia ser [...]. Quando eu fui para a escola, comecei a pensar o que eu iria fazer para não ficar sem trabalho. Dentro de minha casa a gente sabia a importância do trabalho e [...] na minha relação profissional, eu já passei por vários locais de trabalho que me incentivaram a ser professora (professora Márcia).

É por meio do histórico de vida familiar e o contato com o mundo externo, que é a escola, o aluno, quem administra a escola, que fiz muitas descobertas e isso tudo contribuiu para meu desenvolvimento e acabei formando conceitos de escola e educação. Para se ter uma identidade profissional é preciso se levar em conta o contexto familiar, social, econômico e principalmente as aptidões. É nesse casamento do lado prático, com o lado teórico, é nessa teia que consegui construir minha identidade profissional (professora Dinalva).

Ambas as professoras reconhecem a importância do trabalho por influência da família e do meio social, para tanto, ao entrar na profissão, estas, conforme Ciampa (2007), repuseram a identidade pressuposta construída no seio familiar, vindo a se tornar professoras conforme pressuponha o desejo da avó da professora Dinalva e da mãe da professora Márcia, embora esta última professora admita que sua família não definiu, nem a obrigou a seguir este caminho, a mesma revelou em suas narrativas que a sua mãe sempre quis ter filhas professoras e filhos militares. Tais profissões eram vistas como oportunidades de trabalho e ascensão profissional para sua família, mas a escolha pela docência, foi fortemente influenciada por colegas de colégio e alicerçada de fato ao entrar e vivenciar a profissão. Do mesmo modo, aduzimos nas palavras da professora Dinalva que o contexto familiar, social, econômico e o mundo do trabalho despertaram em si aptidões que a levaram a construir sua identidade profissional.

A formação identitária profissional das professoras se construiu em meio aos processos de socialização descritos por Pineau (1988), Nóvoa (1992), Giddens (2002; 2005), Ciampa (1989; 2007), Bauman (2005), Dubar (1997; 2005) e outros teóricos que serviram de referência a pesquisa. Uma identidade que ao formar-se foi se transformando em meio aos processos de socialização na vida familiar, social, escolar, nos cursos de formação docente (inicial e continuado), no exercício da profissão, quando estas docentes passam a se reconhecer como professoras e percebem, no decorrer desta pesquisa, a construção de suas identidades.

A identidade para mim se relaciona a descoberta de minhas habilidades. Eu não tinha o objetivo de ser professora, mas quando eu entrei neste campo, descobri que eu tinha habilidade de estar em sala de aula, de me relacionar com meus alunos, de passar conhecimentos para eles e fazer com que estes conhecimentos se multiplicassem. Descobri que tinha habilidade para ser professora e através desta descoberta de habilidades, acabei me identificando com esta profissão. O que me afasta dela é o financeiro, só isso, por não ser o suficiente para sustentar uma família (professora Dinalva).

Para mim identidade é quando dentro de minha convivência, de minha vida, eu vou vendo a situação que a vida vai nos mostrando e daí você vai construindo seu pensamento, o que eu vou ser, o que vai ser melhor para minha vida, o que eu vou estudar. É olhar para a situação do mundo e querer ajudar alguém, assim eu também vou construir minha identidade. Eu dizia que um dia me formaria para ser Assistente Social, porque eu ia tirar um tempo para ajudar as outras pessoas. [...]. Mas depois, no meu contato com minhas colegas de aula, estudando, eu troquei, fui trocando. Eu mudei, fui por um outro caminho, fui para uma outra profissão. Para mim a identidade é construída ao longo do tempo, em diversas situações, em diversos locais de estudo (professora Márcia).

Nas narrativas das professoras é possível perceber que ser professora não era um objetivo de vida, mas algo que foi se construindo ao longo de suas vidas. A professora Dinalva se descobriu como docente ao ser professora, ao reconhecer que possuía habilidades para se manter e exercer a profissão, mesmo mediante as dificuldades financeiras. Esta não tinha o objetivo de ser professora e, inclusive, evidenciou que possuía habilidades para costurar ao destacar o desejo de ser costureira. A professora Márcia revela que gostaria de ser Assistente Social, mas como não foi possível porque não conseguiu ser aprovada no vestibular, decidiu permanecer na docência e viu que nesta poderia ajudar ao próximo e exercer seu sentimento de solidariedade.

As professoras foram construindo suas identidades profissionais em meio às situações e adversidades da vida que fizeram com que estas mudassem e encontrassem, na docência, o seu espaço, o local da construção de suas identidades profissionais. O movimento das identidades destas docentes demonstra o pensamento de Ciampa (1989), que é pelo agir e pelo fazer que a pessoa se torna alguém, em meio aos processos contínuos de movimento da realidade, nos quais a identidade é construída, definida e redefinida de maneira histórica a partir do contexto social, cultural, econômico no qual os sujeitos estão inseridos. Percebemos que as identidades destas professoras estão em um contínuo processo de vir a ser.

As identidades profissionais das docentes, narradas por intermédio da metodologia de História de vida, mostram que as experiências pessoais e profissionais construídas ao longo da vida, tornaram-se experiências formativas de suas identidades profissionais.

4.1.1 Experiências formativas profissionais

A construção das identidades profissionais docentes são formadas ao longo das experiências de vida pessoais e profissionais, em meio aos processos de formação inicial e continuada, mas sobretudo, nas suas práticas de ensino e nas relações estabelecidas nos locais de trabalho, os quais possuem fortes influências sobre o modo de pensar e agir dos professores.

Josso (2004), ressalta que a construção da narrativa dos processos de formação é reconhecida como uma experiência formadora em potencial, na qual o

sujeito questiona suas identidades a partir de diversos níveis de atividade e contextos de registros, que se revelam como aprendizagens experienciais.

No Diário de História de Vida da professora Dinalva, observamos claramente este momento, no qual surgem questionamentos sobre sua própria identidade pessoal e profissional e a construção desta diante de sua prática profissional. Nele ela expressa que:

Neste primeiro momento, estou diante de duas reflexões. Descobrir ou redescobrir a minha identidade pessoal, o meu "eu". Quem sou eu? Como vivia ou vivo? Do que gosto? Foi a partir destas reflexões e mais o incentivo familiar é que cheguei ao magistério. Durante os 3 anos de Magistério, passei a tomar gosto pela profissão, esse interesse aumentou com o contato na sala de aula e, principalmente no período de estágio com aulas práticas. [...] No ano de 87 conclui o Magistério, nesse mesmo ano fui convidada para trabalhar. Estava empolgada pelo Título de Professor, mas, sem nenhuma experiência, procurei observar professores que já atuavam a alguns anos. Através de observações, procurei criar, descobrir o meu modo de ministrar o conteúdo e de me relacionar com a classe e as demais pessoas da comunidade escolar. Isso levou um tempo, quase um ano. No início, ministrava as aulas de maneira tradicional escrevendo o conteúdo no quadro e fazendo correções (alunos domesticados). Isso me incomodava era uma aula passiva, boba, com pessoas distantes de mim.

Após essa análise, expressa anteriormente, passei a conhecer meus alunos, trazê-los para mim com sorrisos e diálogo. Percebi que a aula ficou mais agradável com a participação deles. A partir dessa análise, planejava aulas dinâmicas, com recursos didáticos visíveis e reflexivos, com a sala de aula decorada, música, dramatização, formatura em dezembro, brincadeiras, cantos e outros.

Com o passar do tempo agreguei experiências que me são válidas para construir novos conceitos de práticas educacionais, estudei e estudo, continuo observando, pesquiso para planejar minhas aulas. Procuro acompanhar a evolução-educacional e sempre aprimoro o conteúdo a vivência do aluno, tanto nas sérias iniciais, como na EJA.

A professora Dinalva, em sua narrativa, demonstra que sua identidade profissional foi construída de fato em meio a seu processo de formação inicial, com ênfase no período de estágios, mas, sobretudo, na prática de sala de aula ao exercer a docência. Revela a empolgação com o título de docente, mas, também, que não possuía nem uma experiência, assim, foi por meio de observações do fazer de outras professoras que aprendeu a ser professora, a modificar suas aulas, sua forma de se relacionar com as pessoas, de fazer algo diferente que a integrasse aos alunos.

Esta narrativa autobiográfica da professora comprova as palavras de Dominicé (1988) de que as histórias de formação de cada indivíduo são uma história de vida, as quais, conforme Souza (2008) e Josso (2004), são constituídas pelos sentimentos construídos em meio a nossos percursos formativos, que, ao analisá-los

por meio da narrativa biográfica, constituem o conhecimento de si, um conhecimento crítico e emancipador que, ao revelar os fatos passados, resgata sentimentos e emoções que se tornam a base de uma auto-orientação possível.

A professora Márcia descreve suas narrativas de forma detalhada. Conta seu percurso formativo profissional e como se constituiu professora, diante de seu contexto escolar e os processos de estágios. Assim, revela que, após concluir o primário (anos iniciais do ensino fundamental), foi para a Escola Dr. Justo Chermont, onde iniciou o ginásio (anos finais do ensino fundamental). Segundo esta professora, *“lá as colegas já falavam em fazer o magistério. E eu combinei com outras colegas que iria fazer o magistério”*. O período de estágio para esta professora, assim como para a professora Dinalva, foi um momento significativo de construção de conhecimentos para se tornar professora. Ela relembra o local de estágio e suas peculiaridades:

Escola Padre Guido Del Toro (Arsenal da Marinha). Localizada na Cidade Velha em Belém. Esse momento foi rico, foi quando eu estava concluindo o meu estágio supervisionado. A Escola era de arquitetura antiga, tetos altos, corredores, jardins floridos, salas limpas, arrumadas, crianças com padrão de vida e situação econômica favorável para uma aprendizagem diferenciada. Lá a professora, dizia para mim, o que ela ia trabalhar, eu e minha equipe preparávamos os materiais didáticos [...]. Fazíamos a rodinha para ensinar as crianças como estava o tempo, depois dávamos a aula e passávamos a tarefa de aprendizagem, em seguida era a hora do lanche e levávamos as crianças em fila para lavar a mãozinhas, cantávamos a musiquinha do lanchinho e só então lanchavam. Depois eles iam descansar e voltavam para a rodinha para penteá-los, passar perfume e os entregávamos aos responsáveis. Quando todos saíam, nós estagiárias, ficávamos na escola organizando as pastas dos alunos e só então íamos descansar [...], até chegar a hora de irmos para o IEEP. No caminho íamos juntando mangas, para comer pois não almoçávamos, ficávamos na escola até as 18:30h (professora Márcia).

Percebemos que este período foi importante para a professora Márcia, uma vez que ela relata por escrito até a rotina da escola com os alunos e evidencia que este foi um momento de muito trabalho. O estágio, para ambas, foi um momento significativo no qual começam a sentir-se professoras, entram em contato com os alunos e ganham experiência profissional.

A entrada na profissão, além dos fatores já descritos, foi impulsionada, segundo ambas as docentes, pelo medo de ficar estagnadas trabalhando no comércio, sem ter a possibilidade de estudar e continuar a buscar novos conhecimentos.

Essa correria, no período de estágio, foi fazendo com que a responsabilidade tomasse conta de mim, e eu fosse aprendendo a ser professora, mas com dificuldade, porque eu tive dificuldade de trilhar este caminho. Porque eu pensava assim, eu não vou ficar minha vida toda trabalhando no comércio, sem tempo para estudar (professora Márcia).

Primeiro, foi a questão financeira [...] e outra coisa que eu achei interessante nesta área, [...] é o conhecimento. Eu tinha medo de ficar sem conhecimento, porque tem profissões que te estagnam, te eliminam, só fazem você trabalhar e, na área do magistério não, quanto mais você está nela, mais conhecimento você quer. Esse medo eu tinha, além do medo de ficar sem dinheiro, eu tinha medo de ficar estagnada. Então a motivação é o dinheiro e a continuidade do conhecimento (professora Dinalva).

Como podemos ver dentre as motivações que levaram as professoras a entrar na profissão de professor, uma chave importante é a busca pelo conhecimento, já que ambas não toleravam a prerrogativa de trabalhar em uma profissão que lhes consumisse todo tempo, sem lhes dar a oportunidade de buscar novos conhecimentos e proporcionar a formação em nível superior.

Mas, para chegar até o ensino superior, estas descreveram suas experiências no curso de magistério e os caminhos dentre o exercício da profissão que as levaram a galgar este nível de formação.

As professoras iniciaram o magistério na década de 80, no Instituto de Educação Estadual do Pará (IEEP), estas recordam a trajetória de formação.

Quando concluí a 8ª série na Escola Estadual Drº Ju sto Chermont, lá eu já escutava: quando terminar aqui vou para o IEEP – Instituto de Educação Estadual do Pará. O IEEP era um colégio de certos *status*, lá se formavam as professoras. Era uma escola toda organizada, em que as alunas andavam com seus fardamentos, não andavam bagunçadas, era uma escola de nome e, como eu já tinha estas amizades, aproveitei e fui me inscrever no processo de seleção desta escola. Tinha seleção, porque antes as escolas tinham poucas vagas. Fiz a seleção e quando começou as aulas, fiquei no turno da tarde e as minhas colegas no turno da manhã. Assim conheci pessoas de todo tipo de situação financeira, pessoas que os pais eram advogados, mães professoras, pessoas de diversos *status* sociais. Minha convivência foi muito rica. Lá a gente se ajudava, se você tivesse dificuldade em alguma disciplina, as colegas te convidavam para estudar. Sempre encontrei colegas assim, estes foram os meus grandes incentivos até hoje. [...] iniciei meu curso em 1981 e concluí em 1983. No IEEP tive professores excelentes, que traziam para sala de aula os trabalhos em apostilas e explicavam, mas também tinham os professores que não eram bons. Tinha os que estavam para se aposentar e não se importavam muito com nossa formação.

No magistério tive dificuldades por causa de minha timidez, porque tinha de saber as disciplinas pedagógicas, então foi muito difícil para mim. Tinha essa parte da psicologia, das disciplinas de fundamentos, que faziam o aluno pensar e pensei até em desistir, porque as vezes não entendia os textos. Isso por causa da minha escolaridade, que foi do tipo perguntas e respostas, certo ou errado, marque, sem a gente discutir nada, não levava o aluno a pensar. Considerava-me incapaz naquele momento. Porque o professor não conseguia expressar esse conhecimento que era tão rico,

mas vivia guardado por trás de um rosto “carrancudo” das professoras que davam aulas no magistério. Minha formação inicial, no magistério, foi dentro da visão tecnicista da Lei nº 5.692/71. Diante dessa desabafo, me emociono ao lembrar dessas passagens que ficaram marcadas em minha vida. (professora Márcia).

Ao lembrar de sua trajetória de formação profissional no curso Normal, a professora Márcia descreve que se emocionou, visto que enfrentou dificuldades que a fizeram, por diversas vezes, pensar em desistir do magistério. Esta narra que as limitações que possuía foram frutos de sua escolaridade, uma formação que não ensinava o aluno a refletir, na qual este era passivo, obediente e não podia questionar o professor, além das histórias por ela descrita de castigos e humilhações as quais foi submetida neste processo e culminaram em reforçar sua timidez. Um dos fatos que salta aos olhos é a forma fechada como alguns professores se posicionavam diante dos alunos, com rostos *carrancudos* que os intimidavam.

A professora Dinalva ao descrever seu percurso de formação no curso normal também salienta a forma como os professores agiam com os alunos e as contribuições do curso para sua formação profissional.

Para entrar no ensino médio fiz uma seleção no IEEP, passei e estudei um ano lá, como precisava pegar ônibus para a Cidade Nova, fui transferida para a Escola Antônio Gondin Lins, que oferecia habilitação em magistério. Minha formatura foi em 1985. [...] a escola em si não contribuiu grande coisa não. A contribuição eu fui buscar em livros e observando a experiências de outros professoras. A escola só trouxe teoria, uma teoria muito vaga, se eu queria saber alguma coisa mais prática, tinha que ir buscar perguntando aos colegas ou indo a biblioteca. Na minha época eu via professores sem vontade de trabalhar, tanto que os professores que passaram por mim não deixaram marcas positivas. Tive bons professores, foram pessoas boas, ensinavam suas matérias, mas ninguém que mostrasse um grande projeto, isso eu não vi em nenhuma professora. Meu ensino médio foi muito fraco, não vi diferenças de uma escola para outra. A escola era praticamente parada, o professor ia lá na frente e explicava o conteúdo mas tinha coisas que eu não entendia e por isso eu buscava nos livros para aprender. Eu tinha problema com estatística, porque o professor ele ia lá passava no quadro e sentava, sempre com ar de superioridade e cansado (professora Dinalva).

No entender da professora Dinalva, assim, como para a professora Márcia, o curso Normal apresentava problemas, proporcionando-lhes um ensino fraco, fragmentado, com alguns professores que transmitiam ar de superioridade, cansaço e intimidação. Esta professora ainda reclama do distanciamento existente entre a teoria e prática na sua formação inicial em nível médio. De acordo com Imbernón (2006), este tipo de formação não oferece preparo suficiente para os professores aplicar métodos teoricamente desenvolvidos em sua prática

pedagógica, ao promover um distanciamento entre o ensino entendido como ideal e a realidade concreta das instituições escolares.

Deste modo, as professoras relatam em suas narrativas que para melhorar seus conhecimentos, buscavam-no fora das salas de aula, nas bibliotecas, nos encontros com colegas, na observação das aulas de outros professores. Estas foram construindo suas identidades profissionais em meio aos processos de interação social, na convivência com o *outro*, com o diferente, como ressalta Ciampa (1989; 2007), na diferença entre o *eu* e o *outro*, naquilo que elas não queriam ser e naquilo que elas desejavam ser como docentes, ao possuir como referência suas professoras de magistério.

Foi por meio do modelo educacional racionalista tecnicista, apontado por teóricos como Ghedin (2004), Guimarães (2002), Brzezinski (2002) e Nóvoa (1995), que ambas as professoras receberam sua formação inicial em nível médio Normal. Contreras (2002) enfatiza que este modelo volta-se para a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, que considera o professor um mero técnico executor das decisões tomadas por especialista. O paradigma racionalista tecnicista, sobre o qual as professoras foram “formadas”, ampara-se na visão empresarial, voltada para os processos de racionalização, pelos quais a ação está submetida ao planejamento prévio, a rotinização do trabalho escolar, a regras e procedimentos lógicos burocráticos de decisão que determinam em grande parte o trabalho docente. Como bem lembra a professora Márcia, tal formação foi realizada com base na LDB nº. 5.692/71, a qual instituiu o ensino técnico profissionalizante nas escolas.

Este modelo de formação, na visão das professoras, foi considerado insuficiente para sua atuação profissional, impulsionando ambas a irem em busca de novos conhecimentos.

O distanciamento existente entre teoria e prática na formação inicial em nível médio, segundo Veiga (2006) e a nosso ver, fez com que as professoras aprendessem o discurso prescritivo do que o professor deve ser, mas não as preparou de forma significativa para o exercício da docência. Uma formação baseada na idéia da racionalidade técnica, que descreve um modelo a ser seguido pelo futuro professor, mas que não os dá segurança e nem os ensina a vincular teoria e prática na atuação profissional.

Mesmo depois de formadas, as professoras não se sentiam devidamente preparadas para o exercício da profissão docente, o que levou ambas a buscar

formação no *quarto ano de magistério*, também conhecido como *estudos adicionais*. A professora Dinalva, embora tenha relatado a necessidade de fazer o quarto ano, visto que se sentia menos capacitada do que as outras professoras, colegas de trabalho, revela que por não dispor de condição financeira que a ajudasse a realizar os estudos adicionais e, concomitantemente, auxiliar sua mãe nas despesas da família, teve seu desejo interrompido, por tal formação não ser gratuita.

Já a professora Márcia, mesmo com poucos recursos financeiros, conseguiu fazer o quarto ano de magistério e salienta a grande importância que este teve em sua formação profissional.

[...] onde eu fiz uma formação excelente foi no meu quarto ano, na Escola Cidade de Emaús, no Bairro do Benguí, fiz o quarto ano de magistério em 1992, era uma complementação que se chamava Estudos Adicionais e assegurava ao professor a possibilidade de trabalhar de 5ª a 8ª série por áreas específicas. O meu quarto ano foi específico dos anos Iniciais (Professor de Ensino de 1º Grau, 1ª a 4ª série e de Educação Pré-Escolar) com Habilitação Magistério e Estudos Adicionais Pré-Escolar.

Lá já era tudo em textos, não se falava mais em apostilas, olha a mudança, eram professores da UEPA (Universidade do Estado do Pará), por exemplo, os professores que hoje são doutores em Educação como, o Salomão Mufarrej, que era meu professor de Educação Popular e a Josenilda Maués professora da UFPA, na época era coordenadora da escola [...]. A equipe de trabalho na Escola Estadual Cidade de Emaús, era excelente. Esta escola se diferenciava do IEEP, que era uma escola tradicional, onde o professor era quem ditava as ordens e a gente aprendia o mínimo, se você quisesse aprender mais, você é que tinha que buscar. Na Escola Cidade de Emaús, os professores proporcionavam um leque de experiências. Eu não faltava, andava com sol ou com chuva, andava com os pés na água, não tinha muito asfalto, existia muita floresta na época [...]. Hoje foi tudo desmatado e construíram a Avenida do Trabalhador (professora Márcia).

A professora Márcia revela seu empenho e esforços dedicados nesta formação, na qual as diferenças existentes entre as escolas onde cursou o Normal, uma escola totalmente tradicional em que os professores ditavam as ordens, foi algo marcante em relação à Escola onde realizou o quarto ano de magistério, uma escola ativa que envolvia os alunos nas discussões em sala de aula por meio de experiências que a faziam pensar na educação, por meio dos textos que relacionavam teoria e prática. Foi uma formação, que segundo ela, demonstrou mudanças pertinentes por proporcionar professores bem qualificados e preocupados com a formação que destinavam aos futuros professores em processo de formação.

Após esta trajetória de formação inicial, ao adentrarem no exercício da profissão, ambas as professoras começaram a se identificar com a docência, e em meio aos desafios postos nos ambientes de trabalho, estas foram modificando suas

concepções, formas de atuação e foram se adaptando as diversas realidades que a vida de professora expunha em seus caminhos.

Ela conta que, em sua trajetória profissional, passou por diversas escolas, particulares e públicas, que fizeram com que ela se reconhecesse como professora e percebesse que precisava continuar seus estudos e entrar no ensino superior. Essa professora descreve todas as instituições nas quais trabalhou e revela que lembrar estas fases da vida a emociona, visto que vivenciou momentos sublimes de alegria e também de dificuldades, que foram formando sua identidade profissional.

Ao concluir o magistério, fui trabalhar na Escola Mina dos Sete Anões, com o maternalzinho, lá eu era ajudante da professora, que era uma das minhas colegas de magistério. [...]. No ano seguinte eu fui convidada para assumir o Jardim III e só depois eu participei da alfabetização com direito a formatura do pré-escolar. Quando chegava o final do ano ensinávamos os alunos a falar o juramento, o agradecimento e os cantos.

Esses momentos, os quais, também, vivenciei no Colégio Sagrado Coração de Jesus, foram sublimes na minha vida e me tornando uma mulher responsável.



Figura 3. Confraternização natalina, Colégio Sagrado Coração de Jesus.
Fonte: Diário de história de vida da professora Márcia.

Trabalhei na Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição, foi a primeira escola, que trabalhei com a garantia da CTPS (Carteira de Trabalho e Previdência Social), em primeiro de abril de 1988 a 10 de fevereiro de 1993. Era uma escola, exclusiva para receber as crianças em idade pré-escolar [...]. A Congregação decidiu demitir o seu quadro de

professores, para contratar outra equipe de trabalho, com salários mais baixos. [...] fui demitida, fiquei sem chão.

Nesse meio tempo, eu estava com uma situação financeira crítica, não tinha mais como manter o pagamento para me preparar para o concurso [...] e resolvi estudar em casa. [...] o tema que caiu na redação do concurso era “que atividades pedagógicas você realizaria em sua sala de aula”. Escrevi tudo aquilo que havia aprendido nas aulas do quarto ano [...]. Passei no concurso e fui chamada para trabalhar em Ananindeua, bairro do Aurá, uma área de invasão, Escola Regime de Convênio Jardim Jader Barbalho. Seu entorno era uma constante turbulência, existiam crianças em situação de risco, crianças no trabalho infantil no lixão do Aurá, de onde até hoje, muitas pessoas tiram o sustento de suas famílias. [...] a chegada nesta escola foi dramática, as professoras que não haviam passado no concurso, não queriam deixar as concursadas dar aulas. A diretora responsável pela escola [...] tinha o poder de receber ou não as professoras concursadas. Comigo não foi diferente, passei seis meses sentada em baixo de um açazeiro, enquanto a outra professora dava aula. Os alunos não aceitavam outra professora e isso transcorreu com outras professoras, que até desistiram de dar aulas. Tudo por causa de um jogo de promessas dos políticos que diziam para as professoras que elas iriam continuar no mesmo lugar. Depois das férias as outras professoras não voltaram e eu fui trabalhar no Jardim II, concluí o estágio probatório e depois pedi transferência para Belém. Fui para a Escola Regime de Convênio Associação Beneficiária Bom Jardim, onde a diretora não tinha escolaridade adequada e hostilizava as professoras efetivadas a partir das promessas políticas.

[...] simultaneamente fui convidada a trabalhar no Colégio São Paulo, para substituir uma professora que estava de licença maternidade. No ano seguinte fui convidada a continuar trabalhando no CSP, para acompanhar a turma, de manhã trabalhava no CSP e a tarde ia para Ananindeua na escola do bairro do Aurá. No CSP, trabalhávamos com projetos o ano inteiro. Mas era exigido que o professor tivesse manejo de classe, para que os alunos fizessem silêncio. Na verdade, o que deveria ser cumprido era o conteúdo, que era extenso e os pais queriam ver os cadernos dos alunos cheios (professora Márcia).

Percebemos que a trajetória profissional da professora Márcia foi cercada de momentos bons (exemplificado, por ela, na figura 3) e difíceis. Relata-nos que, neste percurso, trabalhou com alunos de diversas situações sociais e que foi muito difícil enfrentar os desafios que a vida de professora aventava em seu caminho. Entre os principais entraves, citou a questão financeira e a falta de estabilidade nas escolas particulares, mas foi nestas que teve a oportunidade de aprender com os demais colegas de profissão a ser uma docente responsável e comprometida com o ensino/aprendizagem de seus alunos. Neste percurso, foi salutar as imensas dificuldades que enfrentou ao entrar no serviço público. O sucesso no concurso para o qual se dedicou com persistência a fim de ser aprovada, propiciou a ela, ao chegar à escola, sentimento de exclusão por parte das docentes, direção, pais e alunos da Escola do bairro Aurá, momentos em que teve de ter paciência para aprender a lidar com tal situação desconfortável.

Nas revelações da professora Márcia, reconhecemos o que Nóvoa (1992) afirma ao evidenciar que a identidade de professor é construída em meio a lutas e conflitos. Conflitos, muitas vezes, internos e externos à profissão e que adentram na pessoa do professor e vão construindo sua identidade profissional em uma sucessiva reposição de identidades ora fortes, sublimes, ora de uma profissional humilhada, excluída, mas, sobretudo, persistente na profissão de professora.

A professora Márcia salienta que neste percurso profissional, existiam:

[...] professores que não ajudavam a desenvolver seu pensamento, aquele tipo de professor que guarda para ele o conhecimento. Caso você queira que vá buscar e se não conseguir ficar estático não vai mudar ou que você busque uma outra profissão que te dê menos trabalho, que não te exija muito. A docência exige que nós façamos grupos de estudo, ela se transporta para dentro da casa da gente, porque você chega em casa e também tem essa visão pedagógica. Então, esta concepção pedagógica vai se construindo ao longo do tempo em todos os lugares.

Ser professora é algo que pode se gestar na família, se aprender nos cursos de formação de professores, no trabalho docente, nos ambientes internos e externos à escola. Em meio a estes processos formativos profissionais é que vamos construindo nossas identidades profissionais ao longo do tempo e em todos os lugares. Essa trajetória da professora Márcia revela o que salienta Moita (1992), que ninguém se forma no vazio, uma vez que formar-se supõe uma troca infinita de aprendizagens experienciais em meio às teias de relações sociais nas quais estamos inseridos.

A professora Dinalva nos relatou que, após concluir o magistério, logo conseguiu emprego, bem como a professora Márcia, trabalhou em escolas públicas e privadas. A professora Dinalva revela que foi um momento especial e de imensa satisfação a entrada na profissão e sentiu-se reconhecida e valorizada como professora. Em seu Diário de história de vida, anexou seu primeiro *certificado de formação continuada*, o qual, segundo a mesma, foi motivo de alegria tanto para ela quanto para a família.



Figura 4. Certificado do evento “Dia da Normalista”.

Fonte: Diário de história de vida da professora Dinalva.

Este foi um momento marcante em minha vida. Foi a minha primeira participação em treinamento pedagógico como professora, a emoção que senti foi muito forte. Me senti valorizada, respeitada, parte integrante daquele meio profissional. Esse fato contribuiu para que eu percebesse o quanto é valioso ser professora.

Ainda narra que, ao casar, mudou de residência e teve a oportunidade de trabalhar em uma escola do Estado do Amapá, para onde, segundo ela, gostaria de retornar. Na sua trajetória profissional, vivenciou experiências de trabalho diferentes da professora Márcia, não exercendo a profissão somente em escolas paraenses, o que lhe possibilitou novas aprendizagens que contribuíram para a construção de sua identidade profissional, ao ter acesso à outra realidade de tempo e espaço escolar que resultaram em significativos processos formativos na sua profissão de professora.

Entrei no estado em 87, e morei em Belém até 90. Casei e fui morar em Monte Dourado/Pará. Quando terminei o magistério em 86, logo em 87 comecei a trabalhar na escola Luiz Nunes de Direito, que foi a minha primeira escola na Cidade Nova. Eu comecei no jardim, era uma escola estadual, neste momento eu era contratada, mas depois, naquela época os contratados passaram a ser efetivados.

Em 96 fiz o concurso para professora do Estado do Amapá e entrei como professora de primeira a quarta série. Neste mesmo o ano eu comecei a graduação e concluí em 2000.

Neste período, eu trabalhava em duas escolas, no Estado do Pará e no Estado do Amapá que são divididos pelo rio Jari. Para se chegar em

Laranjal do Jari no Amapá, atravessa-se este rio de catraia, um barco sem teto. A escola é ribeirinha e possui ensino médio. O Laranjal do Jari é vizinho do Estado do Pará, de um lado do rio é o Estado do Pará e do outro o Estado do Amapá, eu dava aula tanto num lugar como no outro e fazia faculdade nas férias, na Universidade do Estado do Amapá – UNIFAP.

Em 96 prestei concurso para professor de 1ª a 4ª série no Estado do Amapá e fui efetivada em abril do mesmo ano. Em junho desse ano passei no vestibular em Letras pela UNIFAP. [...] recebi apoio de meu marido, porque o curso acontecia nos períodos de férias, isso comprometeria as nossas férias até 2000. Esse apoio foi fundamental para que eu não desistisse. O curso era dinâmico, tivemos professores comprometidos em mostrar as relações das disciplinas com a prática profissional, que conduziu-nos a descoberta de aptidões e da utilização do conhecimento junto a sociedade local (professora Dinalva).

Ela nos conta que, antes de se mudar, além de lecionar em uma escola estadual no Pará, também dava aula em uma escola particular para os anos iniciais e para a EJA no turno da noite. Em suas narrativas, descreve que ao chegar a Monte Dourado, inicialmente abriu uma escolinha de reforço, pois trabalhava somente um turno como professora do Estado do Pará e seu salário era insuficiente para suprir suas necessidades. Segundo esta professora seu suporte financeiro vem do marido e *“não da minha profissão em si, mas porque casei bem. Ele dá um suporte financeiro bom para nossa família”*. Deste modo, impulsionada pela necessidade financeira, pelo incentivo financeiro dado pelo Estado do Amapá e a exigência da nova LDB nº. 9.394/96, que exigia que todos os professores em serviço possuísem formação em nível superior até 2007, esta decidiu fazer a licenciatura Plena em Letras. Assim quando indagada a responder por que decidiu fazer o ensino superior, ela responde que:

Primeiro foi a Lei dispendo que todo o professor até 2007, deveria estar graduado, senão seria transferido da função de professor. Este foi um incentivo, um empurrão, porque eu não ia querer ficar para trás. [...] eu sacrifiquei cinco anos da minha vida sem férias, [...] teve um ano que eu fiquei sozinha em Monte Dourado. Mas todo o esforço valeu a pena concluí a graduação e hoje eu sou professora do ensino médio no Estado do Amapá. No Amapá, eu trabalho com o ensino médio, no Pará sou professora dos anos iniciais, porque aqui não existe um Plano de Carreira atualizado. Mas eu estou crente que agora na reunião do dia 27, vamos conseguir mudar esta desvalorização. Aqui a gente não recebe incentivo para continuar a estudar, se eu tivesse morando e trabalhando no Amapá já teria feito minha pós-graduação, porque lá eles te mandam estudar, te empurram, te dão uma bolsa para estudar, comprar livros, pagar lanche, porque vem muita gente do interior para estudar com dificuldades financeiras. Eu por exemplo, como as instalações da UNIFAP ficavam perto de minha residência, ganhava meio salário mínimo e pessoas que vinham de mais longe ganhavam um salário inteiro para auxiliar nos estudos. Nesta época a universidade trazia os cursos de licenciatura que o município e o estado precisavam ter, mas era os professores que escolhiam o curso que desejavam fazer, independente das séries nas quais atuavam. O incentivo

financeiro era apenas para os professores em exercício (professora Dinalva).

A narrativa da professora Dinalva demonstra que, no Estado do Amapá, ela se sentia mais valorizada como docente por receber incentivo do governo para fazer sua graduação. Mesmo tendo enfrentado momentos de sacrifício, durante o período da graduação, se sente recompensada por ser professora do Ensino Médio no Amapá, função da qual está em licença interesse, por ter voltado a residir em Belém. No Estado do Pará ela declara que o professor é desvalorizado e se refere à esperança depositada nas reivindicações da greve dos professores estaduais paraenses, para que dentre as solicitações feitas seja realizado e efetivado um novo Plano de Carreira para o professor do estado do Pará, uma vez que o Plano vigente está defasado. Tal Plano foi sancionado na gestão do governador Jader Fontenelle Barbalho, pelo Decreto nº 4.714, de 09 de fevereiro de 1987, o qual aprovou e regulamentou a Lei nº 5.351/86 do Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará.

Torna-se evidente, nessa narrativa, a prioridade de exercer o cargo de professora do Ensino Médio, em ambos os Estados, mesmo gostando de atuar como docente no nível de ensino fundamental. Observamos que, talvez, pela formação recebida na graduação, esta se sinta desvalorizada por permanecer atuando no sistema educacional paraense nos anos iniciais do ensino fundamental. Deste modo, revela que:

gosto muito de estar em sala de aula no ensino fundamental, mas não nego, gosto mais de trabalhar como docente do ensino médio, eu me sinto uma rainha neste nível de ensino, porque eu trabalho de igual para igual, posso desafiar e ser desafiada, por isso eu gosto muito de estar na sala de aula do ensino médio.

Ao atuar em dois níveis de ensino distintos, o sentimento que prevalece em sua identidade profissional, parece ser o de professora do ensino médio. No entanto, isto sugere que ela apresenta um sentimento contraditório, visto que quando indagamos sobre se a professora tinha a intenção de migrar para o nível de ensino almejado, salienta que não.

Eu não tenho problema nenhum em ficar no ensino fundamental, porque eu acredito que se você tem uma graduação, deve ficar no ensino fundamental. Ele é o alicerce para o ensino médio e a graduação, porque se nosso aluno não tiver uma boa formação, que tipo de aluno vamos ter no ensino médio, que tipo de aluno chega ao vestibular. Eu vejo muitos colegas meus fazendo graduação, visando mudar de nível de ensino. Como fica o ensino fundamental, sem professor com qualificação, principalmente de primeira a quarta série, que é à base desse aluno .

As palavras da professora Dinalva evidenciam um conflito interno, em razão de, na sua profissão, se identificar mais com o ensino médio, do que com o exercício docente nos anos iniciais (alfabetização), esta atuação profissional, para ela, difere da área de atuação para a qual recebeu formação em nível superior. Como já foi explicitado na seção dois, tal situação não é um fato isolado nos professores estaduais paraenses, visto que grande parte destes atuam em níveis e áreas de ensino diferentes daqueles para os quais receberam formação inicial em nível superior.

A identidade profissional da professora Dinalva redundava, em nível de discurso e na consciência da necessidade de se ter professores qualificados e devidamente formados em nível superior para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, revela o desejo de exercer a docência no nível de ensino para o qual, de acordo com sua visão, foi formada, escopo este que esboça a intenção de fazer sua especialização em literatura, como esclarece: *Mas vai ser voltada para o ensino médio, literatura infanto-juvenil*".

A entrada na universidade para a professora Márcia foi impulsionada, também, pela exigência da nova LDB, mas levando em consideração o incentivo das colegas de trabalho. Conforme o relato a seguir, percebemos tal influência:

[...] em uma escola particular eu encontrei pessoas que me orientaram muito, me falavam Márcia tinha que estudar, pois nós estávamos na nova Lei 9394/96, elas diziam - *Olha Márcia você tem mais dez anos para completar sua formação*. Nós, professores da escola, fomos para um congresso no Rio Grande do Sul e quando voltei fui estudar, fiz o curso de Pedagogia. Iniciei este em 2000 e concluí em 2005.

A professora Márcia evidencia que não recebeu apoio (financeiro e emocional) familiar para fazer a graduação, ela batalhou no sentido de conseguir estudar em nível superior, em uma instituição particular (Universidade da Amazônia - UNAMA), por não conseguir aprovação na UFPA e nem incentivo financeiro do Estado, como a professora Márcia afirma ter recebido do Estado do Amapá.

Tem um detalhe, eu sou filha de pais que não estudaram, eu não tive incentivo explícito de fazer uma faculdade. Antes eles incentivaram os estudos, mas minha mãe não entendia o valor da faculdade, para ela ter o segundo grau, era o suficiente. [...] a decisão de elevar meu grau de estudo foi fora mesmo, porque minha mãe dizia que ela queria ter uma filha professora. Eu lembro que tocava no rádio de manhã uma música que era dedicada as normalistas. Essa palavra normalista, para ela já era o máximo.

No Diário de História de Vida desta professora, tivemos acesso a retrospectiva sintética de sua trajetória profissional e dos motivos que a levaram a voltar a estudar e fazer o ensino superior, relata que:

Estava concluindo o magistério, sem experiência, com muito medo de errar com as crianças e, também, com os responsáveis. Parece que eu não havia aprendido nada. Tudo transcorria com muita insegurança, isso aconteceu por muito tempo. Algumas profissionais que já trabalhavam à mais tempo, às vezes não eram muito solícitas para com as que estavam chegando na profissão e isso criava um clima desagradável no trabalho. Também encontrei pessoas que foram maravilhosas na minha carreira profissional, que explicavam como era que eu deveria organizar as minhas atividades, ensinavam como cuidar das crianças e a ter responsabilidade. Esse início foi em uma escola particular. Onde a exigência era maior e para mim foi ótimo, pois aprendi a conviver com uma diversidade de pessoas. Esse momento profissional permitiu que eu conhecesse outros espaços culturais, íamos para casas de chás, chácaras para participar de encontros com outros professores, momentos de estudos, que aprendíamos como construir o planejamento.[...]. Tinha medo de perder meu emprego. Vivia assustada e isso era angustiante. Mas o que eu custei a perceber e que me tiraria desta angústia, era continuar os estudos, pois isso me daria estabilidade, que seria o “saber”, isso proporciona em nós, ou em mim, mais confiança no que se realiza dentro do espaço profissional (professora Márcia).

A superação dos medos e desafios trilhados, por ela no início do percurso profissional, foi longa até perceber que, nesta trajetória, somente o estudo lhe proporcionaria estabilidade e confiança na sua atuação docente. Tal contexto e pretexto relatado por essa professora, confirma o que Veiga (2008) e Nóvoa (1992) argumentam, quando dizem ser a formação docente um processo inicial e continuado, em que formar implica formar-se, buscar novos conhecimentos que respondam às incertezas, ansiedades e desafios que os professores encontram no cotidiano de seu trabalho.

Nesta busca por uma formação que lhe trouxesse segurança na atuação profissional, ela encontrou forças para superar suas dificuldades e fazer o Curso de Pedagogia. Revela que o período de graduação foi conturbado, passou por problemas pessoais na sua família, além de seu salário de professora ser insuficiente para cobrir suas mensalidades, salienta que teve que interromper seus estudos por dificuldades financeiras e dentre outras, enfrentou obstáculos em seu processo de formação inicial em algumas disciplinas.

Na UNAMA tive algumas dificuldades na disciplina de estatística, que tem cálculo matemático. Isso é uma falha, porque o estudo da matemática no magistério que nos deram foi pouco. Na UNAMA a gente tinha que aprender a fazer cálculos mais minuciosos, tive um pouco de dificuldade, mas mesmo assim eu estudei para passar. Eu não tinha o hábito da leitura e na

graduação construí isso. Nesta época trabalhava no Colégio São Paulo, lá aprendi muita coisa, mas tive que interromper meus estudos por um tempo, porque a mensalidade era muito cara. Neste CSP, foi a coordenadora Olívia, que ajudou muito na minha formação identitária, era ela que indicava o uso do dicionário na hora de corrigir as provas. Foi uma excelente pessoa, que marcou muito minha vida profissional e me incentivou a continuar os estudos.

A professora Márcia relata que recebeu apoio de colegas de profissão que a ajudaram a não desistir de sua graduação, mesmo ao enfrentar problemas com as disciplinas, Estatística, por falta de um conhecimento sólido e profundo em Matemática. A professora Dinalva alega ter tido dificuldades com esta mesma disciplina em seu percurso formativo, visto que no magistério em nível médio, ambas receberam uma formação deficitária em Matemática. Em nossa opinião, talvez, esta falta de consistência, na referida disciplina, se deve a uma herança histórica da formação de professores no Brasil, devido ser uma profissão predominantemente feminina, em que às mulheres se destinavam às prendas domésticas, à aprendizagem da leitura, da escrita e das quatro operações matemáticas, as quais eram consideradas suficientes. Enquanto, ao sexo masculino era reservado o estudo das ciências exatas. Percebemos, que, pelos relatos das professoras, alguns entraves formativos persistiram no decorrer do tempo em alguns cursos de formação docente.

Outro fato evidenciado por ambas as docentes é que, após “formadas no curso normal” e adentrar no exercício da profissão, as professoras relatam que, por não ter experiência profissional e sentir-se inseguras, observavam as outras docentes quanto a forma que ministravam suas aulas para atuar em sala de aula. Isto denota que a formação inicial recebida, em nível médio, apresentava grandes limitações, fazendo com que as docentes tivessem a necessidade de buscar uma formação em nível superior. A formação neste nível, conquistada, segundo as elas, contribui de maneira significativa a fim de melhorar sua atuação docente. Foi uma formação que, em alguns momentos, uniu teoria e prática. A professora Dinalva registra as contribuições de sua formação em nível superior na qual relata o vínculo que era realizado entre teoria e prática no contexto em que estava inserida.

[...] houve este casamento prática e teoria. Por exemplo, na frente do Laranjal do Jari as casas são todas em palafitas, ali ficam todas as casas e o comércio, o rio se torna o depósito do lixo deles. Fizemos um trabalho de conscientização, tivemos uma relação da teoria com a prática. O professor poderia muito bem, não ter se preocupado com o Laranjal do Jari [...] mas ele levou o seu conhecimento para aquela comunidade, estava preocupado

com a comunidade, em poder contribuir para modificá-la, e deixar alguma coisa para as pessoas que residiam neste local e como nós trabalhávamos ali, poderíamos dar continuidade ao projeto. Posso considerar a minha formação acadêmica boa. Houve outros projetos [...]. Não pode deixar o aluno somente com a teoria, porque como que vai ser o contato dele com este mundo externo, com sua realidade de trabalho.

O processo de formação recebido na graduação fez com que a professora Dinalva se aproximasse do contexto no qual a escola onde trabalhava estava inserida, fazendo com que ela sentisse compromisso e responsabilidade em querer mudar a realidade daquela comunidade escolar por meio dos projetos escolares que integravam escola e a comunidade.

A professora Márcia também confirma as contribuições de sua formação em nível superior, ao afirmar que: *“minha formação contribuiu muito, me fez viver novamente para buscar meus estudos, continuar esta caminhada e não parar. Ela me ajudou muito na minha prática de ensino. [...]”*. Segundo as docentes, essa formação modificou a visão de ambas quanto à educação e à necessidade destas buscarem na teoria, nas leituras respaldo para sua prática docente.

Nesses relatos das professoras, percebemos as concepções de Dubar (1997) que a formação é essencial, na construção das identidades profissionais, por facilitar a incorporação de saberes que estruturam a relação com o trabalho e o desenvolvimento profissional no contexto em evidência.

Neste percurso, a professora Dinalva ressalta que julgou boa sua formação em nível superior e nos diz: *“achei muito boa a questão do conhecimento, mas não avalio como ótima. O ótimo eu só vou conseguir buscando por mim, tem 50% que é a responsabilidade da universidade, mas os outros 50% são meus”*. Esta professora demonstra sua capacidade de se autoformar ao término de sua formação inicial, e assim como ela a professora Márcia, também se viu motivada a fazer de sua formação profissional um processo contínuo em busca de novos conhecimentos. Desta forma, após concluir sua formação em nível superior a professora Márcia revela que, cada vez mais, quer estudar para poder oferecer um ensino de melhor qualidade a suas alunos. *“[...] hoje sem parar eu quero mais e mais. Porque, além disso, é uma responsabilidade consciente, eles vieram para estudar e eu tenho que dar o retorno aos meus alunos. Não posso fazer de conta que vou dar aula, fazer qualquer coisa e ir embora”*.

Em síntese, mesmo com os obstáculos enfrentados na formação inicial recebida no nível superior, esta foi, para ambas, considerada fundamental na

construção de suas identidades profissionais, porque os conhecimentos adquiridos ao longo deste processo formativo fizeram com que estas se tornassem profissionais ainda mais responsáveis e comprometidas com sua profissão e formação profissional.

Cardoso (2003) esclarece que a formação acadêmica é considerada uma parte importante na construção da identidade do professor, mas não é a única, visto que esta construção é contínua. Assim, constatamos nas narrativas das docentes que os processos formativos se estenderam por vários espaços e tempos ao longo do seu percurso acadêmico e exercício profissional, dando diferentes formas de viver a docência, bem como o sentido atribuído a esse trabalho ao legitimar ou deslegitimar suas identidades profissionais as quais estão em permanente processo de construção, desconstrução e reconstrução.

Para Dubar (1997; 2005), as relações de trabalho e formação se fundem na noção de identidade profissional. Identidades estas que, segundo Veiga (2008) se vinculam com as histórias de vida dos sujeitos, permanecendo sempre inacabadas, inconclusas, ou, como destaca Ciampa (1989; 2007), uma identidade que está sempre sendo formada, transformada, em um contínuo processo de vir a ser.

As identidades profissionais docentes de ambas as professoras, assim são constituídas, conforme ressalta Bauman (2005), em um campo de constantes conflitos e negociações que acompanham as mudanças de seu tempo e espaço. São identidades construídas historicamente em meio às sucessivas socializações que elas realizaram e realizam no seio familiar, no grupo de amigos, no trabalho e que são fortemente marcadas pelo poder das Leis educacionais e políticas de formação docente, bem como pelos cursos de formação de professores que edificaram.

A construção das identidades profissionais destas professoras podem ser comparadas, como evidencia Bauman (2005), a um enorme “quebra-cabeças” no qual sempre falta uma peça, um conhecimento a ser reconstruído, uma nova relação a ser estabelecida, um novo caminho a ser seguido, questionado e reformulado.

Diante das lembranças que as professoras elegeram para rememorar como as mais significativas em suas histórias de vida, observamos, que na construção de suas identidades profissionais, suas famílias são apontadas como referência primordial na constituição do senso de responsabilidade, da necessidade

de elas exercerem um trabalho digno e na opção destas pela profissão docente. Nesta trajetória, a necessidade de conseguir um trabalho que lhes desse retorno financeiro rápido foi uma das questões que, também, exerceu grande influência e as levou a exercer o magistério. Além disso, a influência do meio social pesou na decisão da professora Márcia a qual foi induzida pelas colegas de aula a cursar o Ensino Médio Normal.

Cada uma das professoras, ao longo de suas histórias de vida pessoais e profissionais, seguiu caminhos que, mesmo assimétricos, apresentam semelhanças na busca pela formação profissional. E percebem que a profissão docente se interliga com suas vidas pessoais, na responsabilidade educacional, no auxílio financeiro e afetivo que exercem em seus lares, ambas não abandonam ou deixam seu trabalho profissional na escola. Elas carregam a identidade profissional em si, em todos os contextos de convivência.

Neste percurso profissional, o processo formativo de ambas contribui significativamente na construção de suas identidades profissionais, na construção dos modos de pensar e agir como docentes. Foi ao longo deste processo de formação que as professoras Dinalva e Márcia modificaram seus pensamentos e aprenderam, sobretudo, na prática docente o grande valor da profissão que exercem, foi no decorrer dos vários locais de trabalho e formação que estas foram, em meio a observações, definindo o que eram e o que gostariam de ser como profissionais.

Ao analisarmos ambas as histórias de vida, percebemos, por meio de Ciampa (1989), que a identidade profissional das duas professoras se construiu em meio a uma totalidade de combinações que, por vezes, foram contraditórias, múltiplas, mutáveis, mas únicas. Identidades profissionais construídas por meio da diferença daquilo que queriam ser ou não queriam ser, por meio do contato com o outro, com seus professores de formação e com colegas de profissão.

Em seu Diário de História de Vida, a professora Márcia pontua, com ênfase, as mudanças que ocorreram em sua identidade pessoal e profissional ao longo de seu processo formativo inicial e, também, nos ambientes de trabalho. Ela salienta que houve muitas mudanças em seu *eu*, na maneira de trabalhar, no seu relacionamento com o outro. Vejamos o que ela revela:

Houveram muitas mudanças na minha identidade profissional. Um dia eu fui fazer uma prova, para ser selecionada para trabalhar em uma escola

particular e não passei, eu não consegui desenvolver a redação, não tinha conteúdo, leituras, visão profissional atualizada, eu estava parada “culturalmente” e isso me deixou triste.

O tempo passou e tive a oportunidade de trabalhar em outras escolas. As colegas não tinham estudado, também, só tinham o magistério, portanto o conhecimento era muito restrito.

Quem sabia mais era a coordenadora que cursava a universidade, em contato com ela meu grupo de trabalho só cresceu. Quando a diretora fazia as reuniões pedagógicas para falar das avaliações dos pais e responsáveis, sobre nossa atuação. [...]. Tinham pais que me achavam aborrecida e muito triste [...]. No momento eu ficava triste em saber isso, mas depois percebia que tinha que mudar.

Todo esse crescimento profissional, interferiu na minha relação interpessoal, eu mudei, trabalhei em mim o meu “egoísmo”. Eu era uma pessoa que na minha casa eu não dividia os meus objetos com os meus irmãos [...]. Interferiu também no modo de me vestir, passei a apreciar melhor o mundo. Aprendi a selecionar o meu repertório musical, pois na minha infância eu só escutava músicas que o meu pai gostava.[...]. Hoje não, eu escuto algo diferente e cresci bastante, consegui estudar e aprender o que é necessário para desenvolver as potencialidades dos alunos. Essa participação com diversas aprendizagens por onde eu passei construiu em mim um perfil importante. Eu ficava pensando, se as crianças tem em casa um repertório de informações, pais esclarecidos, e percebi que eu não posso ficar assim como estou. Aprendi a trabalhar em um ambiente mais alegre com músicas, colorido, limpo, com aulas dinâmicas, com diversas formas de aprender e ensinar.

Tenho que admitir, que o meu desenvolvimento profissional e pessoal está diretamente ligado com essa trajetória de vida que até hoje está sendo construída e desconstruída, é algo que não tem fim.

A autobiografia da professora Márcia revela detalhes que observamos nas histórias de vida de ambas as professoras, mesmo que a outra docente não tenha sido tão minuciosa, por meio do percurso de formação das identidades profissionais das docentes, constatamos o que salienta Pineau (1988), que esta identidade profissional se constrói: na **hetero-formação**, que se realiza na interação do eu com o outro, familiares, colegas de profissão, amigos, alunos, entre outros; na **eco-formação** que se desenvolve no eu com o meio ambiente, na relação estabelecida com as diferentes instituições pelas quais passaram e trabalharam, no envolvimento com a arte, a música e sua cultura e; também, na **autoformação**, por meio da capacidade de cada uma em buscar novos conhecimentos, da capacidade de refletirem de forma crítica sobre sua prática profissional e vida pessoal, ao investirem no esforço da mudança em nome da construção de suas identidades profissionais e do seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Assim, percebemos, nas narrativas biográficas das professoras, o que destaca Nóvoa (1988) que a formação identitária profissional docente dessas professoras se constitui em meio aos processos de socialização, ao carregar

consigo as marcas dos contextos institucionais, profissionais, sociais, culturais e econômicos pertencentes à história de vida de cada uma delas.

Para concluir, enfatizamos que a construção e reconstrução das identidades profissionais dessas professoras foram desencadeadas por processos complexos, nos quais cada uma se apropriou do sentido de sua história pessoal e profissional. Reconhecemos a importância das interações sociais e do seu percurso formativo profissional na construção de suas identidades profissionais, nas mudanças ocorridas no cotidiano da profissão e no trabalho dessas professoras, por terem incorporado uma gama de saberes, práticos e teóricos, que contribuíram para viver e externar outras relações com seu modo de pensar, sentir e agir como docentes.

Na temática que segue, procuramos mostrar os pensamentos destas professoras em relação ao ser e estar na profissão de professora na contemporaneidade, bem como os sentimentos que emergem a partir do contexto de atuação profissional.

4.2 PENSAMENTO DOCENTE EM RELAÇÃO AO SER E ESTAR NA PROFISSÃO DE PROFESSORA NA CONTEMPORANEIDADE

Inferimos nas histórias de vida pessoal e profissional que o percurso experiencial formativo descrito nas narrativas das professoras foi de suma importância para a construção de suas identidades profissionais. No entanto, os pensamentos destas professoras sobre a profissão de professor na sociedade contemporânea vão além das explicitadas na construção de suas identidades profissionais, ao demonstrar de forma contundente seus sentimentos em relação às mudanças sociais ocorridas nos últimos anos e suas implicações no trabalho docente.

Nesta temática, as professoras revelam seus pensamentos acerca do ser e estar na profissão, ao considerar os aspectos referentes ao trabalho docente, à prática profissional e às instituições de atuação profissional pelas quais passaram e, sobretudo, na qual estão inseridas. Refletem sobre a formação continuada e a necessidade de sempre se atualizar diante das mudanças sociais e das novas exigências educacionais existentes no tempo e espaço de pertencimento.

Assim, a professora Márcia inicia seu pensamento ao narrar como ela percebe a sociedade na atualidade:

Eu vejo que a sociedade hoje é muito competitiva, há muita desigualdade explícita. Por vivermos em um mundo capitalista, que move nossa vida, que faz com que muitos consigam seguir seus estudos e outros parem, ela traça muitas diferenças. Não que isso seja obstáculo, para você não conseguir crescer, mas há muita diferença, há desigualdade, muita corrupção. Há muita individualização, dentro da escola, da casa, do trabalho, as pessoas se tornaram muito individualistas. A maioria leva uma vida muito acelerada, em busca do capital. [...] hoje o dinheiro diz quem tu és, se tu tiver mais, você se diferencia, se você não tiver, fica um pouco para trás. A sociedade elimina muito, vivemos em um mundo muito discriminador e excludente. A maioria das pessoas é individualista, tudo muda muito rápido.

Os sentimentos expressados pela professora, em relação a seu espaço e tempo, confirmam as idéias de Giddens (2002; 2005) e Bauman (2005), os quais destacam que as bruscas mudanças vivenciadas nos últimos anos, no século XXI, têm causado transformações em nossa sociedade, fazendo com que os processos industriais, tecnológicos e a globalização impulsionem o crescimento urbano e modifiquem os modos de vidas das pessoas. Uma sociedade que, como a professora Márcia salienta, é individualista, discriminadora, competitiva e desigual. A professora Dinalva vai além e destaca que vivemos em uma “*sociedade complexa, alienada e contraditória*” a qual exige muito dos professores, mas não reconhece o verdadeiro valor de seu papel frente à sociedade e à educação.

Na sociedade em que vivemos, Esteve (1999) explica que o *status* social é estabelecido por critérios econômicos que são excludentes e pelos quais a própria profissão de professor deixou de ser atraente aos jovens brasileiros.

Neste cenário, as constantes mudanças sociais interferem na identidade pessoal e profissional das pessoas e, sobretudo, no trabalho do professor. De acordo com Esteve (1999), este processo histórico de mudanças tem transformado o trabalho do professor, sua imagem social, e o valor que a sociedade atribui à educação.

A educação sofre as influências das mudanças sociais quando introduz novas tarefas ao trabalho docente que, por sua vez, sente a pressão social a fim de que a mudança ocorra no interior da escola, no sentido de que a educação pública acompanhe as evoluções de nosso tempo, de modo a preparar os indivíduos para o mundo do trabalho.

Um dos principais fatores que marcam a mudança, em nossa época, é a caracterização desta como “era da informação”, do acesso às tecnologias de comunicação de massa, com o uso dos equipamentos de informática. No entanto, a introdução da informática nas escolas, por meio da difusão do uso do computador e internet, para dar acesso a professores e alunos e possibilitar a estes a atualização da informação e do conhecimento em tempo real é algo que pouco chegou no cotidiano da maioria das escolas paraenses. Conectar a escola ao mundo por meio da internet é algo necessário na atualidade, uma vez que esta é uma ferramenta de pesquisa que está difundida na sociedade e faz parte da vida de milhões de pessoas que, cada vez mais, se tornam dependentes desta ferramenta para se comunicar, atualizar, pesquisar e, sobretudo, para entrar no mundo do trabalho.

Com relação a essa realidade as professoras salientam:

Hoje esta realidade não é condizente com a realidade das escolas, pois existe a necessidade de termos um laboratório de informática, para as crianças fazer suas atividades e para que toda equipe e comunidade escolar tenham acesso. Para que a escola fale uma mesma língua, que não seja o aluno que está lá fora bem avançado, produzindo vídeos, passando e-mail e aqui na escola o professor não tenha este recurso. O que existe é uma discrepância, uma controvérsia da realidade fora e dentro da escola (professora Márcia).

O relato dessa professora expõe que a educação escolar não está acompanhando a evolução do seu tempo e isto faz com exista uma divergência entre a realidade social vivenciada pelos alunos no exterior e no interior da escola pública. Tal situação mostra que a escola e o professor não conseguem acompanhar as mudanças de seu tempo e espaço, vendo o ambiente educacional como atrasado em relação à evolução da sociedade. Corroboram a visão da professora Márcia, o que a professora Dinalva ressalta ao afirmar que a escola em relação à tecnologia está:

atrasadíssima. Porque se estamos num tempo, de uma educação de progresso, avançada, dinâmica. Se temos todos os recursos, televisão, computadores, onde está sendo investido isso? Em que escola? Por que escolher uma escola entre centenas para dar 20 computadores? Isso vai resolver a situação? Não vai nunca. Isso é enganação, pois temos milhares de adolescentes que sabem ligar o computador, mas não sabem usá-lo. Eles usam para ver futebol, mulher nua e fofoca. Não estou generalizando a situação, mas a maior parte é futilidade.

As escolas não estão aparelhadas, os professores não estão preparados para isso, porque área do professor fulano é português, então é só português dentro de sala de aula. Mas não consegue levar uma metodologia que conduza o aluno a pensar e, assim, está ficando uma coisa pela outra. A escola está parada.

Para as professoras Dinalva e Márcia, a escola não acompanha as mudanças de seu tempo. Esta professora critica a forma aleatória como os computadores são introduzidos nas escolas públicas estaduais, a não capacitação dos professores, no interior da escola, para trabalhar com esta ferramenta e nem disponibilizar esse equipamento em larga escala nas escolas públicas paraenses. As professoras percebem o uso do computador como uma ferramenta necessária na educação.

Eu vejo a tecnologia como um ponto positivo, ela é uma porta para você ter mais conhecimento. Todos nós temos que aprender a usar os diversos tipos de mídia. Hoje a gente tem que ver as mídias de forma educativa, é o conhecimento contemporâneo. Não dá mais para fugir, não tem como. A informática no contexto escolar, ela tem que ser toda mediada por um professor ela não pode ser aleatória. Tem que ser educativa, [...], tem que ser para incentivar a pesquisa, para trilhar um novo caminho e, também, para conhecer os aplicativos que a internet nos traz. É importante que a escola traga estes novos equipamentos, porque dentro da escola, os alunos vão aprender a pesquisar, aprender a como lidar com a máquina, a ter certos valores no uso da internet (professora Márcia).

Embasados nas narrativas dessa professora, Esteve (1999) leva-nos a refletir quando afirma que em tempos de mudanças, em que os meios de comunicação de massa e as novas tecnologias de informação assumem um papel importante na sociedade da informação, cabe aos professores modificarem seus papéis, vistos, até então, como únicos detentores do saber e se adequar a esta nova realidade social, mas, isso desde que a estes sejam dadas condições reais de trabalho com o uso das novas mídias educativas.

Quando indagada sobre se os professores estão preparados para trabalhar com a complexidade educacional, as professoras exprimem que:

Não, porque o professor precisa ter um espaço para estudar e pesquisar. A escola pública deveria proporcionar ao professor um momento pedagógico, de construção do conhecimento, de trocas de experiências e informações, para que a gente pudesse construir esse conhecimento junto com os colegas e alunos. Mas não é isto o que acontece, o professor ele trabalha muito e vive de uma escola para outra, ele às vezes é pai e às vezes é mãe. O professor faz aquilo que dá. Aquilo que é contemporâneo, que é moderno acaba não acontecendo, você não traz as informações necessárias para dentro da sala de aula, fica amarrada no conteúdo de um currículo antigo, quando hoje você poderia estar entrelaçando e tecendo outras informações com seus alunos. Assim, a escola pública está estagnada. As crianças hoje elas sabem muito, elas têm acesso a informação, elas lêem, têm pais e tios que são estudantes, elas têm um conhecimento que é subestimado. O professor hoje ele não é mais detentor do saber (professora Márcia).

Não, o professor não está. Porque apesar de nós termos todos os recursos, universidades, meios de comunicação, livros que hoje crédito que esteja mais acessível a todos, mesmo que seja em xerox. Ainda assim, o professor

não está preparado. Porque não sabem associar à prática pedagógica a teoria, e alguns não se adequam a realidade desta nova sociedade complexa (professora Dinalva).

As professoras Márcia e Dinalva mostram, no seu discurso, que têm consciência de seu papel como professoras frente às novas demandas da sociedade. Mas, segundo a última professora, nas escolas, falta recurso tecnológico e profissionais capacitados, que saibam unir teoria e prática, para trabalhar com esta nova realidade. Assim, ela expressa que:

Não temos pessoas capacitadas [...]. Na nossa escola falta até uma copiadora para auxiliar o professor com suas tarefas de classe. A escola precisa acompanhar a evolução tecnológica de seu tempo. Mas, o que temos hoje é um desencontro entre o discurso e a prática, pois nem mesmo o que é mais simples e fundamental como o teto da escola está sendo visto como prioridade pelos governantes (professora Dinalva).

Diante das condições de trabalho docente, as professoras se vêm perante um discurso contraditório, do que precisa ser o papel do professor na contemporaneidade, face à realidade concreta de ensino, na qual vivenciam as ambiguidades e incertezas de seu papel, mediante as mudanças sociais e as condições de trabalho que dispõem.

Frente à nova realidade social e as incumbências previstas para os professores no art. 13 da Lei 9.364/96, concordamos com Veiga (2006; 2008) quando revela que, exercer a docência não significa mais transmitir conhecimentos específicos e conteúdos objetivados, exige-se do trabalho dos professores um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa exclusiva de ministrar aulas.

No entanto, como as professoras salientam diante das condições de trabalho que lhes são oferecidas pela SEDUC, a burocratização do ensino e a intensificação de seu trabalho, cabe a estas fazer o que lhes é permitido e possível, uma vez que lhes é exigido que se cumpra o conteúdo objetivado.

Nesse contexto de processos de racionalização burocrática do trabalho docente e falta de condições de trabalho, descritos pelas professoras, confirma-se o pensamento de Contreras (2002, p. 36) ao destacar que os programas curriculares e aparatos legais previamente definidos refletem na racionalização técnica do ensino na qual os professores vêm “sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa”, desqualificando-o como profissional.

Nesta perspectiva, o controle e a burocracia sobre elas, leva-as a intensificação de seu trabalho pelo aumento do processo de racionalização que favorece a rotinização do trabalho e fomenta o individualismo no contexto escolar, não obstante, a intensificação contribui para o processo de desqualificação intelectual, degradação das habilidades e competências dos profissionais docentes, ao reduzir o trabalho diário das professoras a quantidade de tarefas que precisam realizar. Este processo de degradação do trabalho docente leva-os à perda da autonomia docente que, por sua vez, evidencia o processo de proletarização a que os professores têm sido submetidos, ao longo dos anos. Contreras (2002) ressalta ainda que, em decorrência dos processos de intensificação do trabalho docente, a qualidade do ensino é sacrificada, muitas vezes, em prol da quantidade de trabalho a ser feito.

Assim, a professora Márcia, explana em seu Diário de História de Vida que frente a realidade vivenciada por ela no local de trabalho, mesmo sabendo que precisa modificar sua atuação de forma a integrar o potencial informativo da sociedade moderna, cabe-lhe trabalhar

[...] com o mínimo que me é oferecido, somente um quadro pela metade branco e a outra verde, caso não tenha-se a caneta usa-se o giz. Viro-me como posso, entra o meu salário e uso o mesmo para comprar filmes, pinceis, tesouras, materiais necessários para que as aulas não sejam desanimadas. A escola não oferece para os professores e para a comunidade educativa, algo mais entusiasmante, para que esse aluno construa nele um caráter mais autônomo de estudante, para seguir uma carreira profissional. A escola continua a fazer com que se acredite que o mínimo é essencial, se já sabe ler e calcular, não precisa de mais nada. Sabe-se que as informações são rápidas e o conhecimento se modifica a partir do olhar que cada um tem ou obtem. [...] ontem ao chegar em casa ouvi o noticiário sobre a má qualidade do ensino. Os alunos não atendem as expectativas do mercado [...]. Isso me faz refletir se hoje a escola poderia mudar esse quadro de insatisfação, parece que a escola é só uma farsa, onde não se leva a sério que lá estão os futuros cidadãos e cidadãs de nosso país.

Eu tenho muitas idéias e acredito nessa transformação, mas as vezes esbarramos no desânimo de quem coordena o trabalho pedagógico. Cada professora trabalha com o que tem e com que é permitido fazer. As professoras mais ousadas transformam as ações, outras não e, assim, a má qualidade tem tendência a continuar (professora Márcia).

A análise crítica desta professora evidencia a forma de pensar e agir dela frente à degradação de seu contexto de trabalho e prática profissional, o que, por vezes, causa desânimo, mas, também, faz-lhe perceber que precisa tentar, na medida do possível, modificar sua atuação profissional.

Em relação a sua realidade educacional a professora Dinalva explica que:

[...] a educação continua na mesmice, entre o giz, o quadro e o caderno do aluno. Tanto é que o aluno quando chega na sala de aula, ele já pergunta: *O que nós vamos fazer hoje professora?* Ele já quer copiar, ele não quer te ouvir ou fazer algo diferente. Estudar para ele é fazer as tarefas do quadro. Esta complexidade que exige até a resolução de situações problemáticas, de trabalhar o conteúdo dentro da realidade do aluno, isso depende do dinamismo e da leitura do professor e do estímulo externo que ele recebe. E não é fácil você se desgastar. Eu vejo que a falta do estímulo externo e de compromisso do educador, o afasta de realizar um trabalho significativo junto a comunidade escolar. O que temos hoje é um ensino decadente com muitos problemas que se reflete em todos os campos sociais.

As condições de trabalho impostas às professoras no contexto escolar, fazem-nas, mesmo ao saber e reconhecer a necessidade de mudança da prática profissional frente às demandas da sociedade contemporânea, redundar em um trabalho docente calcado em moldes educacionais obsoletos. Visto que, embora, o Estado estabeleça no discurso o jargão político de se construir uma *educação de qualidade para todos* e reconheça a necessidade de valorização do trabalho docente nas Políticas de Formação e Valorização do Magistério⁴⁴, tais concepções, conforme se percebe nas narrativas das professoras, permanecem no discurso, de uma educação idealizadora, dos governantes e das leis educacionais, mas não modificam de forma efetiva a realidade concreta de ensino.

Inferimos, nas narrativas das docentes, que, diante das degradantes condições de trabalho que lhes são impostas pelo Estado, no atual contexto de trabalho, as professoras, mesmo ao reconhecer que precisam incorporar os assuntos que fazem parte da realidade social de seus alunos nos conteúdos trabalhados em sala de aula, ainda permanecem a trabalhar com metodologias tradicionais de ensino, para as quais não precisam empenhar muitos esforços em sua produção, visto que se sentem desmotivadas e desvalorizadas pelo Estado e a sociedade.

Ao analisarem a realidade educacional na qual trabalham, as professoras percebem que frente à fragmentação do ensino, os problemas de indisciplina,

⁴⁴ Estas políticas, associadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC, vêm sendo discutidas em âmbito Estadual, na 1ª Conferência Estadual de Educação, para a implementação do Plano Estadual da Educação (2008/2010), o qual prevê, dentre outras especificações, a garantia de condições de trabalho, salário e carreira aos profissionais da educação (Governo do Estado do Pará, SEDUC, 2008). Ao prever tais questões no projeto do PEE, podemos observar que a situação em que se encontram as professoras é algo real e do conhecimento do governo, tendo em vista, as greves realizadas pelos professores no ano de 2008 – 2009. Nunes (2008) salienta ainda que, este documento reitera o teor do conteúdo daquilo que já havia sido afirmado em planos anteriores, que diante da situação dos professores estaduais paraenses e dos baixos índices educacionais revelados no IDBE, observamos que nunca saíram do papel.

violência escolar, ausência de um planejamento, efetivação de um Projeto Político Pedagógico que conduza a educação escolar e integre-a à comunidade, fazem com que alguns docentes desta escola se sintam desmotivados, apresentem falta de comprometimento e força de vontade em querer mudar a realidade educacional. No excerto da professora Dinalva evidencia-se que:

[...] existe a falta de uma educação moral na escola, visto que a aprendizagem ela não é completa, é fragmentada e, esses fragmentos começam desde o planejamento escolar. Isso não tem, se você for fazer uma triagem para definir o perfil da escola, sua metodologia, o objetivo daquela escola. Todos os professores vão te dizer – *Eu trabalho desta forma. Não, já eu trabalho desta outra forma.* Está tudo fragmentado e por isso a educação não causa efeito. Não tem uma continuidade na mente destes seres humanos. A escola fragmenta até a vida do ser humano [...]. Percebo que as escolas do estado, como atingem a maioria da população, deveriam ter um planejamento e fiscalização, já que a responsabilidade de cada um é pouca, diante da falta comprometimento. Eu não posso acreditar que o ser humano vai para dentro da sua sala de aula com um planejamento do ano passado, sendo que a cada ano você tem uma turma diferente. A escola ela vive do tradicional e foge do atual, não só na minha, mas é de forma geral nas escolas públicas. Eu não vejo a escola trabalhar os temas atuais dentro do próprio conteúdo. Porque isso é difícil, dá trabalho, exige um planejamento, trabalho em equipe e para mudar tem que ter força de vontade.

A professora Márcia revela que, diante da complexidade educacional existente, falta ao professor informação e:

[...] comprometimento com o trabalho na escola pública. Tem professor que faz da escola pública um bico, porque trabalha em escola particular, mas, tem outros que tem amor pelo que fazem e passam o dia na escola. Quando eu trabalhava na 4ª série no Acatauasú, eu trabalhava muito a leitura, dentro de ciências, com grupos de trabalhos práticos, voltados para a vida do aluno. Isso teve de ser construído, no início tive conflito com eles. Eles escondiam tudo de mim, lápis, borracha. Mas eu mudei e eles passaram a ler, eu trazia leitura para a sala de aula, eu tentei fazer com que eles mudassem a partir daquele momento a vida deles. Porque lá tinham meninos em situação de risco e quando a gente dá a credibilidade aos alunos, dá o poder de confiança, eles crescem, isso é real. A minha concepção de vida me diz que você tem que ser comprometido, tem que estudar, pesquisar, ter tempo para você fazer uma leitura, para poder renovar a sua prática. [...] mas tem professores que atrapalham o processo de desenvolvimento de várias turmas, fazem com que o aluno se desencante e atropela este processo de ensino-aprendizagem. Isso, às vezes, é um fracasso, marcado por um professor, que deixa seqüelas para o resto da vida. [...] não gostaria de generalizar, mas ao trabalhar em outra escola, que tinha reuniões pedagógicas, lá a gente percebia aqueles professores que queriam resolver os problemas da escola e dos alunos a partir do Projeto Político Pedagógico da escola e nós nos reavaliávamos e discutíamos qual a melhor forma de trabalhar com nossos alunos.

Ambas as professoras revelam que a atual situação em que se encontram os professores, nas escolas estaduais, mediante as condições de trabalho, por

vezes degradantes e a desvalorização social, fazem com que muitos desanimem e não se sintam comprometidos com o trabalho que exercem, chega a ter casos de professores que, por trabalhar em instituições de ensino privado, onde são muitas vezes, mais valorizados profissional e financeiramente, fazem da escola pública, apenas um complemento de renda.

Contudo, um dos fatores que ambas as professores ressaltam é que na escola pública falta um planejamento, um Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) efetivo, que integre todos na construção de uma educação de qualidade, que uma gestores, professores, funcionários, pais e alunos todos em prol da educação, de repensar a função social da escola, um P.P.P. que seja capaz de, segundo Veiga (2004) organizar e orientar os desafios presentes e futuros da escola.

As concepções explanadas pelas professoras, em termos de condições e organização da escola e do processo de construção do conhecimento, revelam que a construção da identidade profissional docente, na sociedade contemporânea, se orienta a partir do trabalho docente, o qual de acordo com Dubar (1997) está no centro do processo de construção das identidades profissionais e não só influencia como também institui os modos de ser e estar dos professores na profissão.

Nesta trajetória de atuação e formação profissional, Nóvoa (1992) destaca que o processo identitário dos professores se sustenta sobre três AAA: *A adesão de princípios e valores*, que os professores constroem ao longo de seu percurso formativo pessoal e profissional; *A de Ação* na escolha das melhores formas de agir mediante as situações e condições de trabalho e; *A de Autoconsciência* no processo de reflexão que os professores realizam em meio a sua prática docente e o contexto de atuação profissional.

Por meio das narrativas das docentes observamos o porquê da grande dificuldade de mudança no contexto escolar, uma vez que para que a educação acompanhe as evoluções de seu tempo e espaço, não basta apenas que os professores passem pelos processos formativos iniciais e realizem uma prática reflexiva crítica no exercício de sua profissão, é necessário que sejam proporcionadas aos docentes condições de trabalho e formação continuada que reconheçam a escola como espaço de formação e desenvolvimento profissional.

Como percebemos, discursos políticos e leis educacionais não são suficientes para mudar a realidade da profissão docente paraense, visto que os professores se sentem, em parte, desanimados, desmotivados diante das atuais

condições de trabalho e pela falta de valorização docente. Cabe aqui salientamos que embora o local de trabalho interfira na construção da identidade das professoras, as concepções destas sobre o ser e estar na profissão de professora não foram formadas apenas nesta instituição de ensino e sim por meio dos diversos locais onde exerceram sua profissão docente.

Assim, na subseção a seguir, demonstramos a construção das identidades profissionais destas docentes em meio às experiências profissionais que tiveram ao longo dos seus percursos de formação os quais foram fundamentais na construção dos pensamentos expressados, por ambas, acerca da profissão.

4.2.1 A formação do pensamento docente.

O pensamento acerca da docência foi sendo formado nas professoras, também, em meio aos diversos locais de formação e atuação profissional. As escolas por onde trabalharam, tornaram-se espaços formativos de suas identidades profissionais e do desenvolvimento pessoal e profissional destas docentes. Nessa perspectiva, contribui a assertiva de Freitas (2006) que afirma: que o fazer docente ou prática pedagógica é “um elemento primordial na formação e constituição da identidade docente” das professoras.

Percebemos este fato, ao constatar que embora as professoras tenham optado pela profissão ao escolher realizar a formação inicial em nível médio magistério, estas somente se reconheceram como professoras no exercício da profissão após estarem inseridas na prática pedagógica no contexto de trabalho docente. A professora Dinalva revela que:

[...] só me reconheci como professora quando entrei na sala de aula e comecei a praticar, porque é necessário a gente ter a prática. Como aluna do magistério não tinha o sentimento de professora, tinha a motivação, porque a minha família dizia que era melhor fazer esta área para ganhar o mais rápido possível o seu salário, era uma questão financeira e não de habilidades e de profissionalismo.

Também para a professora Márcia, o sentimento de ser professora, emergiu a partir do contato com o trabalho docente. Ela narra que passou a sentir-se professora quando começou a trabalhar na Escola Particular Sagrado Coração de Jesus:

[...] esta é a escola onde eu comecei a lecionar, trabalhei com freiras, elas são muito organizadas, esse contato me fez perceber que ser professora tinha que ter uma organização, viver em um ambiente limpo, tratar as crianças com carinho, construir uma relação de afeto, porque quando a gente inicia, precisa ter esse sentimento, ser mais meiga, ter mais carinho, trabalhar o lado afetivo. Com afetividade a gente consegue fazer com que as crianças aprendam. [...] Mas, me senti realmente professora quando passei no concurso público, até porque na escola pública, eles chamam a gente de professora, na escola particular a relação é de tia. A gente fica como se fosse igual da família, parece não ter um caráter profissional, na escola pública, os pais e os alunos, chamam-nos de professora.

As identidades docentes das professoras Márcia e Dinalva se construíram por meio de suas relações profissionais, mediante as socializações que realizaram nos diversos contextos de trabalho. Em meio às socializações realizadas no terreno profissional, elas se descobriram como docentes. Assim, a construção de Nóvoa (1995) reflete, nas narrativas dessas professoras, nos três desenvolvimentos na formação docente em que: o seu *desenvolvimento pessoal* contribui para produzir a vida de professora; o *desenvolvimento profissional* visa produzir os sentimentos, as maneiras de ser e estar na profissão docente, e; o *desenvolvimento organizacional* (institucional), propicia-lhes produzirem-se como docentes nos ambientes de trabalho.

Os pensamentos desenvolvidos por essas pessoas como docentes relacionam-se com a questão de gênero, com sua condição de mulher e professora neste século. Assim, as professoras evidenciam que:

A mulher em si, é aquela que consegue conciliar a vida pessoal com a profissional caracterizando o perfil de cada uma. O lado profissional é o objetivo de vida, mas isso não me impede de ser mãe, esposa, mulher que se cuida, que tem opinião própria. Na profissão a identidade feminina e profissional se fortalece para exercer seu papel na sociedade. Administrar o lado pessoal e profissional exige muitas habilidades e competências a ser desenvolvidas, pois ser mãe, administrar a casa e a meu lado profissional, requer muito esforço, dedicação e dormir pouco. [...] Eu vivo guiada pelo relógio, por isso, tenho que ter uma vida bem disciplinada (professora Dinalva).

É tão rico porque a gente vai amadurecendo, passando e trocando experiências, aconselhando, se reformulando e se auto-avaliando. Vendo o que não aprendeu e o que precisa aprender para você melhorar. Hoje a mulher sai de casa para trabalhar, estudar, na maioria das vezes ela ajuda o próprio marido a tomar decisões e ainda tem tempo para cuidar da casa e filhos. Ser mulher hoje pode levar a adquirir problemas psicológicos, porque ela trabalha muito e acumula muitas funções e acaba ficando sozinha e sofre. Até os outros entenderem que aquela sua atitude é para melhor e pegar espaço profissional, mas sofri muito até concluir os estudos. Para uma realização também sua, profissional, emocional, uma conquista mesmo. Então ser professora e ser mulher é rico porque você vivência experiências, educa e reeduca. Eu não sou mãe, não sou casada, mas para

meus irmãos eu sou a pessoa que os orientar. Então eu como irmã, como professora, eu sempre passo isso para eles. Então assim, a gente acaba sendo mulher, mãe, irmã, conselheira. É maravilhoso a gente poder chegar e dividir, é muito gratificante. Dentro da escola você acaba também contribuindo para a formação dos alunos, dividindo com eles toda essa bagagem que a gente traz de casa, uma boa educação, organização (professora Márcia).

A identidade de gênero e a identidade profissional construída na profissão estão intrínsecas nas formas como ambas sentem-se como docentes e mulheres. Mesmo ao apresentar visões idiossincráticas sobre a relação de mulheres, trabalhadoras, professoras que vinculam profissão e família em suas essências profissionais, os modos de ser e viver destas docentes podem ser vivenciados de formas similares por muitas professoras. Catani *et. al.* (2003), revela que nos traços de histórias de vida destas mulheres professoras, existem muitos traços em comum com outras histórias de vida de mulheres e professoras. Histórias em que as relações, entre o contexto familiar e escolar são vistos como espaços onde se educa e se constrói a identidade de mulher e, também, a de professora.

Ser mulher e professora, para ambas as professoras, não é tarefa fácil, visto que mexe com seus sentimentos de ser e estar na profissão docente e traz implicações que vinculam família e profissão e afirmam a visão de Nóvoa (1995) de que na profissão de professor, as dimensões pessoais e profissionais são indissociáveis e se unificam na pessoa do professor. Isto leva-nos a perceber que elas formaram-se e se transformaram, em meio aos seus contextos familiares e de trabalho, mediante as influências que tais espaços e tempos exerceram no processo de construção de suas identidades

A professora Dinalva revela que ao mudar-se para o município de Monte Dourado, no Estado do Pará, teve a oportunidade de trabalhar como professora em uma escola do Estado do Amapá. A experiência profissional que teve nesta oportunidade mudou o seu pensamento docente e lhe proporcionou aprendizagens experienciais que foram formadoras de novas concepções sobre o ser e estar na profissão de professor.

Em 1990 casei e mudei para Monte Dourado, nesta oportunidade trabalhei com realidades opostas. Laranjal do Jari é conhecida como terra do fogo e da água, que devido a falta de estrutura e desenvolvimento cultural, já pegou fogo quatro vezes e todo ano no período de março a junho suas terras ficam imersas. A escola era construída sobre palafitas. A comunidade surgiu em meio a protistuição e a violência. Trabalhar neste local foi e é uma verdadeira lição de vida. Para desenvolver meu trabalho com esta comunidade tive que me adequar a essa nova realidade que me trouxe

maturidade profissional, levou-me a perceber junto a comunidade escolar e a Secretaria Estadual de Educação do Amapá, que éramos responsáveis pela mudança cultural daquela comunidade. Montamos projetos (palestras, comemorações, participação nos eventos da escola) significativos para a família trabalhando a valorização dos pais como elo principal da estrutura familiar.

A experiência vivenciada na escola do Laranjal do Jari, no Amapá, fez com que a professora visse a necessidade de trabalhar com projetos que envolvessem a escola e a comunidade. Segundo ela, a gestão escolar dessa escola, pensava e construía junto com os professores o P.P.P., trabalhavam os temas transversais⁴⁵ e tudo era feito em equipe.

[...] eles trabalhavam os temas transversais, fizeram um mega projeto que partiu do Projeto Político Pedagógico da escola e envolvia o planejamento anual, os temas eram trabalhados em sala de aula o que resultava em uma culminância de acordo com as datas comemorativas, isso motivava toda a comunidade escolar, que não se afastava da escola. Com isso os pais estavam mais presentes na instituição, aproximávamos, deste modo, a escola da comunidade escolar. Lá você via que o diretor, que além de ser pedagogo, era também professor e estimulava o trabalho em equipe. Trabalhávamos em equipe, direção, equipe técnica e professores e todos buscavam a solução para os problemas daquela comunidade. Essas experiências comprovam o quanto o trabalho em equipe dá certo.

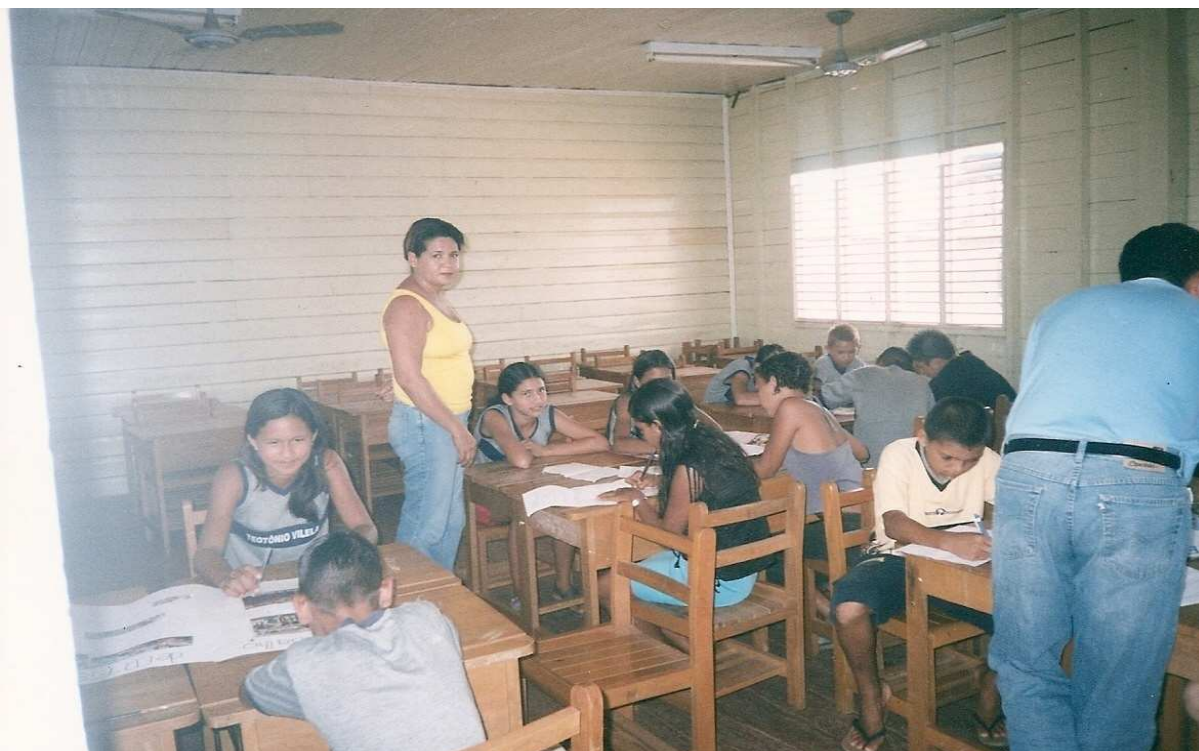


Figura 5: Equipe de trabalho da professora Dinalva em Laranjal do Jari.

⁴⁵ Os temas transversais foram constituídos a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Estes trabalham conceitos e valores que são básicos à democracia e a cidadania respondendo a questões importantes da sociedade contemporânea, que referem-se a ética, meio ambiente, saúde, trabalho, consumo, orientação sexual e pluralidade cultural. Tais temas não se constituem em disciplinas autônomas, mas se vinculam a várias áreas do conhecimento.

Fonte: Diário de História de Vida professora Dinalva.

[...] uma experiência marcante, porque o grupo do projeto eu (Dinalva), Nadja e Evandro, descobrimos o quanto um projeto se fortalece quando se trabalha em equipe, o estímulo floresce e a capacidade de resolver os problemas surge.

Essa professora revela que foi na escola do Laranjal do Jari que aprendeu profissional da educação.

[...] sou muito observadora e andei muito neste meu Pará, já estive em muitas escolas do interior e foi na escola do Laranjal do Jari que me projetei, que descobri muito mais sobre o que é o ser um profissional da educação. Lá os professores abraçavam a causa, desenvolviam o projeto, sem nem um professor faltar. Porque cada professor queria ter um estande mais lindo que o outro nas feiras escolares, queriam que seus alunos sobressaíssem, que o aluno fosse valorizado. Isso marcou a minha vida.

A professora Dinalva salienta que esta experiência profissional mudou sua forma de ver a escola, ensinou-lhe a trabalhar em equipe, sem individualismo, nem isolamento profissional no contexto escolar. No entanto, quando retornou para Belém sofreu um grande impacto ao mudar de ambiente de trabalho.

É muito diferente de quando eu cheguei aqui em 2004, eu me decepcionei. Eu estava em um ritmo de trabalho e o meu ritmo foi morrendo. Eu não vejo projetos, um incentivo externo que prenda a comunidade escolar na busca de soluções dos seus problemas. Aqui a escola não abraçou os temas transversais, esses recursos poderiam solucionar as problemáticas da comunidade, por isso temos tanta violência nas escolas paraenses. Aqui a educação vive um descompasso, o que vem descaracterizando a escola pública. Vejo que o professor aqui, ele não têm estímulo para trabalhar com toda esta complexidade. Com o salário que o professor ganha não tem nem condições de manter a sua casa, se for uma professora que tem uns dois filhos e não seja casada, pode ter um problema sério na sua questão financeira, que é alimentação, roupa, moradia e, o salário que ganha não é suficiente. Diante da complexidade que envolve a escola, o professor vai querer sentar e fazer um planejamento inovador? Não! Para ele é mais fácil vir e administrar a sua aula no giz, dar sua aula e ir embora.

A narrativa desta professora sustenta o pensamento de Loureiro (1997, p. 142) ao admitir que “o desenvolvimento do professor se desenrola num determinado contexto e está sujeito a factores que têm a ver com o ambiente de trabalho na escola”. A experiência profissional da professora Dinalva fez com que a mesma se desenvolvesse pessoal e profissionalmente no ambiente de trabalho e interferisse de forma coletiva com seus pares na promoção da mudança do contexto em que viviam. O fato de passar a trabalhar em uma escola estadual do Pará, que não trabalhava a partir de projetos, onde o trabalho é individualizado e se sente desvalorizada, fez com que ela se decepcionasse com as escolas paraenses e

passasse a fazer o mínimo que pode com o que lhe é proporcionado no ambiente de trabalho.

A experiência profissional dessa professora modificou seu pensamento e fez-lhe perceber que a escola precisa ser reconhecida como local de formação e desenvolvimento profissional, uma vez que para ela não adianta vir pessoas de fora com projetos externos do MEC, da SEDUC e “*outras instituições que se tem no governo, que depois continua tudo na mesma coisa, nada muda*”.

O pensamento da professora Dinalva é corroborado por Contreras (2002, p. 129), ao ressaltar que a educação não pode ser determinada a partir da visão e concepção de pessoas que estejam fora da escola, pois são os professores que decidem em última instância com o que é planejado suas aulas, “por meio das quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com a essência das mudanças pretendidas”, ou as vezes nem chegam a se concretizar na realidade escolar.

Esse autor (2002) prossegue ao afirmar que o desenvolvimento de valores educacionais, reformas e novos métodos de ensino, não podem se realizar a partir das instituições ou sabedorias que nascem fora da própria prática reflexiva dos professores, pois se não há envolvimento por parte dos professores na concepção de tais idéias, estes podem não se sentir dispostos a alimentar estas posições.

A professora Márcia também acredita que a mudança precisa partir das pessoas que estão no interior da escola. Lembra que, ao trabalhar em outras escolas particulares, aprendeu muito com outras professoras no Horário Pedagógico. Neste horário, as professoras se reuniam, para discutir os problemas enfrentados na sala de aula e na comunidade escolar, visando a trocar experiências práticas e teóricas que melhorassem sua atuação profissional e as ajudassem a superar as dificuldades e incertezas enfrentadas na sala de aula. Ela ressalta, assim como a professora Dinalva, que, diante da complexidade educacional é premente que se entenda a escola como local concreto de formação e desenvolvimento profissional. Ela relata que:

Na escola pública a gente precisa deste momento de reflexão, tanto para refletir com nossos colegas das mesmas turmas, falando em um grupo de 1ª a 4ª série, porque sempre precisamos trocar informações. Isso ajuda a organizar melhor o nosso trabalho. Nesse momento de troca de experiências podemos ouvir o outro, ouvir os desabaços, ouvir o que deu certo ou errado na sala de aula. Logo que cheguei nesta escola sugeri a Hora Pedagógica para redimensionar a nossa prática, discutir o que é

melhor para desenvolver a leitura e a escrita dos alunos, mas a diretora nos disse em uma reunião que ela desconhecia que as escolas do Estado tivessem essa prática e caiu no esquecimento.

As concepções expressadas, por ambas as docentes, são referenciadas por Nóvoa (1995, p. 26) ao evidenciar que a formação é um processo interativo e dinâmico no qual a troca de experiências e a formação mútua estabelecem um diálogo entre os professores que “é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”.

No entanto, para tal decisão ser posta em prática nas instituições escolares, faz-se necessário o apoio organizacional de gestores e equipe técnica, visto que, conforme salientou a professora Dinalva, o diretor precisa estar integrado aos professores e não esquecer que este faz parte do quadro docente de sua escola, sendo que o mesmo, junto com a equipe pedagógica, também é responsável pela criação do Horário Pedagógico na escola, impulsionando a formação continuada no local de trabalho docente.

Autoras como Candau (1997), Abdalla (2006), dentre outras, também esclarecem que nos processos de formação continuada de professores a escola é o *locus* privilegiado da formação da identidade e desenvolvimento do professor. Assim, Candau (1997, p. 56) revela que “todo o processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente,” seu reconhecimento e valorização.

Abdalla (2006, p.19), argumenta que precisamos reconhecer o “*cotidiano escolar* como espaço de (re)construção da identidade do professor”, lugar onde ocorre o processo de compreensão crítica que temos de nós mesmos, de nossos limites, possibilidades e necessidades formativas, que ampliam nossa consciência crítica. Ela (2006), prossegue ao ressaltar que, o trabalho do professor é um conhecer permanente, o qual se transforma em meio aos diferentes locais de trabalho. Tal concepção é corroborada na narrativa da professora Dinalva a qual demonstra que a construção ou (re)construção da identidade docente é algo coletivo:

[...] é difícil você ser individualista, não tem como, esta construção ela é coletiva. A construção de minha identidade profissional envolve a família, colegas de trabalho, envolve a comunidade escolar, envolve a questão dos profissionais da escola, os governantes que administram as questões escolares, tudo isso vai formando a identidade. Porque é diante dessa complexidade é que me descobri como educadora e aprendi a me posicionar diante das situações de trabalho.

Neste sentido, a reflexão da professora citada anteriormente, associada à história de vida pessoal e profissional, tanto dela como da outra professora, evidencia o pensamento de Nóvoa (1999) ao destacar que, a construção da identidade do professor, sustenta-se sobre o tripé das: *dimensões pessoais*, construídas ao longo do percurso de vida pessoal, cultural, social e econômico; *dimensões profissionais*, construídas em meio aos processos formativos (inicial e contínuos), experiências de trabalho e na prática reflexiva crítica sobre sua práxis, considerando opções éticas e políticas; *dimensões institucionais*, espaços escolares e organizações institucionais governamentais.

Deste modo, Nóvoa (1995) salienta que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham,” já que, o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos.

Nessa mesma direção, Monteiro (2004), explica que as dimensões pessoal e profissional, se aliadas à dimensão organizacional, possibilitam o crescente desenvolvimento do professor, ao se tornar um todo integrado, imbricando-se no sentido de permitir mudanças contínuas que vão acontecendo ao longo do percurso de vida pessoal e profissional dos professores.

No entanto, cabe ressaltar que a escola é um importante *locus* da formação continuada de professores, mas não o único, visto que existem cursos de pós-graduação em educação e áreas específicas, seminários, congressos, cursos de formação de professores em vários âmbitos, que são importantes e necessários para uma reflexão teórica e prática mais ampla sobre o contexto educacional brasileiro.

Quanto a esta questão a professora Márcia destaca e valoriza outras formas de processos formativos:

Os professores precisam participar de seminários, mas têm professores que acham que seminário é tudo a mesma coisa. Mas não, o conhecimento sempre se renova, a gente sempre se renova quando sai de um seminário, de um encontro de capacitação. O governo do estado oferece capacitação. Aqueles que têm acesso a estas informações participam, mas também tem aqueles que têm acesso e não querem participar.

A professora Márcia salienta que participar de cursos ou seminários de educação faz com que seu pensamento docente se renove e se atualize. Ela

também faz uma crítica ao Governo do Estado em relação à oferta destes cursos, visto que, como a escola não é reconhecida como espaço de formação profissional, resta aos professores buscarem as atualizações necessárias a sua profissão, fora desta, em cursos oferecidos pela SEDUC por meio da Escola de Governo do Estado do Pará⁴⁶ (EGPA) e pelo Núcleo de Tecnologia Educacional⁴⁷ (NTE), só que tais cursos nem sempre são em horários acessíveis aos professores e os do NTE não são divulgados nas escolas.

Mas qual é o problema da Escola de Governo é que ela coloca os cursos no horário em que o professor está dentro da escola e você não pode ser liberado para ir a estes cursos, pois o professor está cumprindo a sua carga horária na escola e às vezes não têm estes cursos no horário da noite. Às vezes o professor tem vontade, mas ele não pode participar. São cursos gratuitos oferecidos pelo governo, com uma carga horária pequena. Existem as capacitações, mas as informações são restritas à internet e nem todos os professores tem acesso a esta ferramenta, as capacitações não são bem divulgadas nas escolas, apenas vão circulando de boca em boca. Eu descobri um curso por acaso, de informática, no NTE e já me matriculei para cursar em outubro, eu fiquei sabendo deste curso, porque na outra escola onde trabalho, uma professora de lá disse que iria fazer um curso de informática à distância, oferecido pelo NTE. Os cursos oferecidos pela Escola de Governo o professor vê no panfleto dentro da escola. Já os do NTE não são divulgados como os da Escola de Governo. Tanto a Escola de Governo como o NTE, estão vinculados à SEDUC.

A professora Márcia revela, no contexto atual que o professor precisa se atualizar cada vez mais para poder acompanhar as mudanças de seu tempo e espaço, mas da forma como os cursos são realizados, aqueles docentes que buscam novos conhecimentos nem sempre podem participar, ou por falta de divulgação ou por estarem impedidos pelo horário de trabalho.

Em seu Diário de História de Vida esta professora relata que, no dia 21 de outubro de 2008, em prol do evento “A educação básica no Pará: elementos para uma política democrática e de qualidade para todos”, participou de uma reunião proposta pela SEDUC para a discussão da Educação Básica no Estado do Pará, oportunidade em que os professores apontaram suas angústias e falhas em relação à formação continuada oferecida pelo Estado aos professores.

⁴⁶ A Escola de Governo do Estado do Pará (EGPA) tem por finalidade institucional propor diretrizes e políticas para a formação, a capacitação, o treinamento e o desenvolvimento dos servidores públicos no Estado do Pará. Disponível em: <http://escoladegoverno.pa.gov.br/egpa.asp>

⁴⁷ Os Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE são locais dotados de infra-estrutura de informática e comunicação que reúne educadores e especialistas em tecnologia de hardware e software. Criados em 1997, pelo Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo (MEC-SEED) com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. Disponível em: <http://ntebelempa.blogspot.com/>

Sabe-se que as angústias são intensas e a SEDUC, propos que discutíssemos em grupos menores o que a escola necessita para que se realize uma “educação de qualidade”.

Dentre as discussões levantadas, os professores apontaram que a SEDUC, não proporciona a formação para contemplar todos os professores e sim uma minoria. Os professores, às vezes, nem tem conhecimento de quando será realizado o curso de formação, porque a propaganda é feita via professores e não divulgada com tempo para que os profissionais se organizem para participar. O que o grupo que participei, discutiu e sugeriu para o documento que será enviado a SEDUC é:

- Infraestrutura da escola, (não a qualidade de ensino com salas de aula insalubres);
- Formação para todos, sem que haja penalização para os que fossem estudar (corte no vencimento líquido);
- Formação para os professores de Educação Física;
- Equipe interdisciplinar para subsidiar o trabalho da Educação Inclusiva (pessoas comprometidas).

A formação continuada docente é motivo de preocupação e angústias de muitos professores, pois os cursos oferecidos pela SEDUC nem sempre são realizados em horário apropriado aos docentes, ainda assim, se eles participam tem descontos em seus vencimentos salariais. As novas exigências educacionais como a introdução da informática no espaço escolar e a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais é um dos aspectos que preocupa a professora Márcia e a impulsiona a buscar capacitação profissional, porque em outra escola ela trabalha com alunos com dificuldades de aprendizagens e portadores de necessidades especiais. Tais conhecimentos são, ao nosso ver, fundamentais para a formação humana e sucesso escolar.

Outra crítica manifestada por ambas as docentes, se refere ao sentimento atribuído pelo Estado de culpabilização aos docentes pelos baixos índices educacionais da escola, demonstrados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁴⁸, os quais foram explanados na reunião de comemoração do Dia do Professor.

Fomos convidados a participar de uma reunião, logo após tínhamos um lanche de comemoração pelo nosso dia. Começou às 8:45 h do dia 15 de outubro de 2008. Quando a diretora nos comunicou que a escola estaria recebendo verbas para a implantação de dois projetos da SEDUC. Uma pessoa da SEDUC disse o valor da verba dos projetos e, deixou claro que tais projetos não eram para ser ministrados pelos professores e sim por oficinairos aos sábados [...]. Durante a reunião os professores se revoltaram e sentiram-se excluídos dos projetos, pois os mesmos segundo os

⁴⁸ O IDEB das séries iniciais do ensino fundamental no Estado do Pará em 2005 e 2007 foi de 2,8, muito a baixo da média nacional que em 2007 foi de 4,2. Na E. E. E. F Professora Donatila Santana Lopes as notas do IDEB em 2005 foram de 3,2 regredindo em 2007 para 2,9. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/site/>

professores da escola eram paliativos e vinha para maquiagem a realidade da escola, visando aumentar a nota do IDEB, a qual os professores eram culpados por ser tão baixa. Os professores falaram que a SEDUC os excluiu, por não oportunizar ao próprio professor trabalhar no desenvolver do projeto.

A reunião fez com que todos ficassem tristes, em refletir que no nosso dia, nós estivessemos sendo punidos pela falta do professor que não é comprometido com seu papel de educador [...]. Ouvimos tantas queixas, teve professores que retrucavam a SEDUC, porque esta não disponibiliza verba para que a escola construa o seu laboratório de informática, que a biblioteca é um lugar inútil, onde as pessoas ficavam em cima de montanhas de livros, em cima de uma mesa, [...].

Foi discutido, que a formação do professor, continua inerte e que a SEDUC, não implementa a formação para os profissionais na escola, mais quer que a qualidade do ensino aconteça com salas insalubres, banheiros fedorentos, laboratório com dez computadores sem previsão de mobiliário.

E o que se percebe é que o governo continua a “maquiagem” a educação e me parece que a educação é algo que cada um tem de resolver individualmente, é um salve-se quem puder! Aquele professor que tiver consciência que os alunos precisam aprender, esses serão felizardos, mas se for pelo contrário, será uma catástrofe, [...] e chegará o dia que a escola exclua o aluno de vez (professora Márcia).

Segundo essa professora, esta reunião deixou os professores nervosos, sentiram-se desrespeitados, culpabilizados pelos baixos índices educacionais e excluídos dos projetos educacionais implementados na escola. As duas professoras relatam que alguns professores nem participaram do lanche e se retiraram como forma de manifestar sua insatisfação perante as discussões levantadas na reunião.

Estas revelações demonstram o que evidencia Ghedin (2004) que o Estado, na tentativa de modificar a decadente realidade educacional, impõe um conjunto de projetos e reformas educacionais que não consideram, muitas vezes, o sujeito professor. Assim, o Estado subverte as relações, na tentativa de desviar a atenção do real problema da educação, ao fazer com que a sociedade culpabilize o professor pelo fracasso da escola, ao encobrir a falta de condições de trabalho e ensino existentes nas escolas públicas, ao responsabilizá-los pelos baixos índices educacionais.

A professora Dinalva evidencia ainda, em seu Diário de História de Vida, que esta reunião surtiu uma discussão que revelou as reais condições de trabalho nesta escola, as quais não são consideradas nos sistemas avaliativos institucionais, mas também influenciam o ensino-aprendizagem.

[...] participei de uma reunião pedagógica na escola Donatila Santana Lopes. Um dos assuntos pautados, foi a nota do IDEB da escola. A qual gerou uma discussão muito relevante e necessária para a mudança educacional da escola. Nesta os professores explicitaram a falta de estrutura física da escola, que não oferece condição para um bom trabalho, exemplo: o acústico das salas de aula, ventiladores que funcionam de

maneira irregular, organização – professores que faltam demais e direção que nem sempre está presente na escola, quadros magnéticos com falta de pincel, falta de uma sala com computadores para uso de pesquisa de alunos e professores, copiadora para diversificar o trabalho de classe, inexistência da hora pedagógica... Diante dessa síntese todos foram unânimes em afirmar que era importante que os dirigentes do Estado e da União participassem de encontros como este, para ver na realidade as verdadeiras necessidades da escola e entender o pôrquê do IDBE ser tão baixo assim.

Referida professora reconhece que a melhoria da qualidade do ensino não depende somente de seu papel de educadora. No entanto, o Estado delega aos professores a responsabilidade pelo fracasso escolar, culpabilizá-los pelos baixos índices educacionais atingidos, mas oblitera sua responsabilidade e ausência com relação a essa situação que influi a qualidade do ensino.

As análises realizadas nesta temática, nos faz perceber junto com Monteiro (2004, p. 201) que os sentimentos de ser e estar na profissão de professora estão associados à dimensão afetiva que englobam as percepções sobre si mesmo, como docente, “sua atuação profissional no que se refere às relações interpessoais, expectativas e motivações, associadas ao desempenho das funções docentes e de formação”.

Percebemos que ser professor, na contemporaneidade, exige a busca constante pela formação profissional. Por meio das narrativas das professoras, observamos que o pensamento docente tem muito a contribuir com a melhora da qualidade da educação, se forem valorizados os saberes docentes advindos de diversos campos profissionais e pessoais. Assim, ao reconhecermos e assumirmos a escola como um espaço formativo profissional privilegiado, poderemos mitigar os problemas educacionais ao trabalhar as necessidades concretas de cada realidade local.

No entanto, ressaltamos que a formação do pensamento docente sofre influências significativas dos processos formativos pessoais e profissionais iniciais, mas sobretudo, do seu espaço de trabalho, os quais podem transformar as identidades docentes, as maneiras de pensar e de agir destes profissionais. Neste sentido, o local de trabalho docente exerce um grande poder sobre a identidade destes profissionais, podendo dar-lhes autonomia ao impulsionar sua reflexão crítica na construção de projetos coletivos para a comunidade escolar, visando o desenvolvimento de sua emancipação pessoal e profissional, ou pelo contrário, retirar a autonomia docente, ao impor a estes o individualismo, os processos de

fragmentação e intensificação do trabalho, a proletarização e desqualificação docente, submetendo-os aos processos de racionalidade técnica que ainda perduram até os dias atuais.

Contudo, percebemos que embora as professoras tenham consciência de seu papel diante das mudanças sociais e da melhora da qualidade da educação, ambas ressaltam que ministram suas aulas dentro das condições de trabalho que lhes são oferecidas. Além de não se sentirem valorizadas, salientam que as escolas ainda permanecem regidas sobre a lógica da racionalidade técnica, sobre um modelo de ensino anacrônico que desconsidera o pensamento reflexivo do professor, o que causa, por vezes, a desmotivação e, também, faz com que se sintam desprestigiadas profissionalmente. Os tempos mudaram e para professora Dinalva, frente a esta situação restam saudosas lembranças do início de sua profissão.

No início da profissão até mesmo as minhas crianças da 1ª série sentiam prazer em estar junto do professor na hora do recreio. Que tempo bom! Que a imagem e o título de professor causavam emoção, confiança na pessoa e na sociedade. Hoje a emoção, a confiança que esse profissional deveria impactar no ser humano está sendo substituída por sentimentos de indiferença, tornando-se presa fácil da violência e desvalorização social.

Diante do exposto, percebemos que a situação na qual se encontram os professores na atualidade reflete que a dimensão institucional, enfocada por Nóvoa, dá sustentação para a construção da identidade profissional docente, o que entendemos surtir efeito inverso ao desencadear a crise de identidade docente frente às mudanças sociais e a desvalorização da profissão de professor na contemporaneidade. Para entender essa crise e sua superação, na subseção a seguir, analisamos as questões referentes aos elementos que, na visão das docentes, evidenciam a existência desta crise de identidade profissional.

4.3 A CRISE DE IDENTIDADE PROFISSIONAL E OS MEIOS UTILIZADOS PELAS DOCENTES PARA SUA SUPERAÇÃO.

Observamos, na temática anterior, os indícios de desmotivação profissional das docentes em função de tudo que foi narrado, o que nos leva a

detectar a crise de identidade profissional que elas vivem na contemporaneidade em relação à profissão de professora.

As mudanças e transformações sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas ocorridas nos últimos anos têm impactado as tradicionais formas de ensino, vindo a interferir de forma significativa no trabalho docente e na forma como os professores se sentem diante da sociedade atual. As mudanças ocorridas vem sucedidas de alternativas de liberdade e necessidade de inovação que causam incerteza e insegurança em relação ao novo e ao desconhecido.

Neste sentido, Esteve (1999) argumenta que os docentes perante tal situação de transformação podem ser comparados a um grupo de atores, vestidos com trajes épicos que são expostos a um cenário moderno sem aviso prévio, sentindo-se deslocados, desajustados, causando-lhes mal estar diante do novo. Diante desta situação a professora Márcia revela o angustiante paradoxo que vive: “fico ou vou embora?”

Dentro da mudança da nova conjuntura em que a escola está vivendo, em que existe toda uma mudança da profissão de professor, de ter que voltar a estudar, se especializar e não ter um salário digno para exercer sua profissão. Tudo leva, as vezes, à essa crise de você querer mudar de trabalho, até para somar a essa sua renda. Daí você acaba pensando. Será que devo estudar e fazer outro curso? Será que não vou ter mais dinheiro e tempo para mim? A maior reclamação é a questão do tempo, porque, a gente não tem tempo para se organizar, para pesquisar e trabalhar. Você quer comprar uma roupa melhor, para não chegar ao trabalho feia e mal arrumada. Isso, faz parte da auto-estima do profissional e aí começa aquela vontade de você trocar de profissão. Vem a crise, estudo e não sou valorizada. Estou precisando mudar, eu vou estudar e mudar de profissão, vou fazer outro concurso público, vou começar a estudar outra vez. Mas, depois eu penso que não tenho mais tempo, estou produzindo na minha área de trabalho, dentro de minha linha de pensamento, para poder conquistar outros caminhos dentro desta profissão. O tempo é muito corrido, se desse para voltar um tempo atrás, mas não dá mais. Daqui para frente você continua a estudar para se especializar cada vez mais nessa profissão. [...] hoje, todo o profissional tem que ter uma riqueza de formação e de saberes, para que ele consiga realizar seu trabalho com segurança. Porque está faltando segurança, encontros para você se desenvolver mais e mais na sua formação e juntar a teoria à prática. Isso só acontece somando as suas leituras, todo o tempo que você estuda que você lê nem que seja um trecho de um livro, acaba renovando e revendo suas idéias, estimulá-nos a voltar a estudar, a fazer outro curso, a conhecer o desconhecido, perder o medo do novo, que é o que mais assusta.

A professora Márcia enfoca a grande necessidade que sente em buscar uma formação adequada aos dias atuais, uma formação que a capacite para trabalhar com a nova realidade social e traga segurança para sua atuação profissional. Ao mesmo tempo, se questiona, de forma contraditória, quanto à

permanência na profissão, visto que se sente desvalorizada, trabalha muito, recebe pouco e nem consegue se vestir como gostaria. A narrativa dela é emocionante, chora ao falar de sua desvalorização profissional, dos seus medos e, em decorrência do tempo, decide continuar a se aperfeiçoar nesta profissão, não desiste, mas quase desanima diante das adversidades.

Ghedin (2004) destaca que a formação de professores frente às mudanças ocorridas precisa oferecer uma formação que lhes capacite, lhes fundamente, que os torne capazes de refletir e agir na e sobre sua práxis educativa. A formação de professores inicial e continuada precisa reconfigurar seu paradigma educacional, pautado ainda neste século, a nosso ver, em um modelo neotecnista. Um paradigma, racionalista e tecnicista, que segundo Contreras (2002), tem se mostrado incapaz para resolver e tratar o que é imprevisível, incerto, os dilemas e situações de conflito que surgem na prática pedagógica. Este autor (2002) revela que a formação de professores, em tempos de constantes mudanças, precisa rever sua contribuição para a formação de profissionais que sejam capazes de tomar decisões, criticar e refletir perante situações problemáticas da prática pedagógica.

Na educação, a tarefa do professor não é mais a pura transmissão de conhecimentos, ao contrário, diante das mudanças tecnológicas e do amplo acesso a informação e ao conhecimento, cabe ao professor preparar os cidadãos para que estes possam organizar e buscar os conhecimentos que lhes sejam necessários na construção de seu processo formativo e nas conquistas profissionais do competitivo mundo do trabalho.

Neste cenário, pesquisa da UNESCO (2004, p. 19) indica que,

pressionados pelos baixos salários, formação precária – frequentemente desvinculada das condições concretas de vida de seus alunos e do meio em que atuam – e pelo acesso limitado ou inexistente a bens culturais, entre outros problemas, os professores se vêem isolados no enfrentamento da heterogeneidade social, econômica e cultural.

Todos estes elementos, somados aos limites impostos ao trabalho docente, de acordo com este estudo (2004), fazem com que ser professor hoje redunde na urgência de se rever “posições sobre o que seja educar no momento atual, de modo a contribuir para a formação de cidadãos capazes de construir alternativas e saídas para desafios que lhes são colocados no cotidiano”.

No entanto, o que percebemos é que a capacitação que os professores recebem é uma formação docente deficitária e desqualificada, que, muitas vezes,

não atende às necessidades concretas de trabalho. Assim, Nunes e Monteiro (2006) e Pimenta (2005) ressaltam que impulsionadas por políticas de formação docente e pelo baixo custo tal formação tem sido insuficiente para formar professores críticos e reflexivos capazes de modificar e transformar seu trabalho diante das novas exigências sociais. As autoras citadas anteriormente (2006), corroboram as narrativas das professoras e explicam que a falta de valorização profissional do professor está associada a uma formação, por vezes, deficitária, que, por ser barata em relação a outros cursos do ensino superior, leva as pessoas a ingressar nesta área, concluir o curso e ingressar o mais rápido no mundo do trabalho para ter como sobreviver. Deste modo, a professora Dinalva destaca que:

Apesar da falta de valorização do profissional e incentivo para continuar seus estudos, pesquisar, poder trabalhar com dirigentes comprometidos com a educação. Ainda, tem aqueles que vão para esta área da educação porque é mais fácil e barata, e eu acredito que até, por isso, o salário não seja bom e compatível. Porque se tem a visão de que, quem é professor tem um estudo razoável. Para chegar a ter uma grande valorização do profissional da educação, eu acredito que precisaria que ter uma grande reviravolta, uma reflexão muito grande, por parte do governo, para que isso desse certo. A verdade é que a nossa área de educação, por ela ser mais barata as pessoas não procuram por afinidade, por ter habilidade para ser professor, por amor à profissão, por querer realmente contribuir com a formação de nosso povo. Ingressam na profissão por falta de condições financeiras.

Ela argumenta que apesar dos problemas pelos quais passa o professor em seu trabalho, ainda existem pessoas que entram na profissão por ser mais acessível a formação em termos financeiros. Para ela, isso denota um dos motivos dos baixos salários destinados aos docentes. A professora Márcia revela que, no Estado, a formação de professores tem sido, por vezes, feita de forma incorreta e aligeirada, impulsionada por políticas de formação que são postas em vigor sem a devida participação e conhecimento desses profissionais.

Aqui no Estado do Pará, o investimento na formação de professores é feito, às vezes, de forma incorreta, porque ele a formação é atropelada, os governantes fazem pacotes com as universidades [...] e as professoras vem do interior para cá com uma pequena ajuda de custo, [...] algumas fizeram uma formação deficitária. Depois, por volta do ano de 2002, o governo disse que era para estudar os PCNs, veio tudo em cima de PCNs. Foi um estudo que veio para as escolas, mas nestas não teve um trabalho para haver uma sistematização daquele material, teve algumas partes. Não se estudou os PCNs, assim como, as Leis, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Lei nº 9.394/96 não era estudada com propriedade com o professor. Para ele conhecer profundamente como precisaria fazer esta formação, para que essa mudança na vida do professor, viesse a acontecer ao longo do tempo e não assim de uma forma aligeirada. Foi tudo em um piscar de olhos.

Essa professora demonstra sua insatisfação por perceber que as políticas de formação de professores, bem como os cursos de formação docente, são produzidos sem o devido conhecimento dos professores. São programas e leis que são feitos para os professores e não com os professores, sem prever nem mesmo um tempo dentro do espaço escolar para que estes possam se reunir para discutir e estudar estas novas exigências formativas.

No entanto, as necessidades de formação se tornam cada vez mais prementes diante das novas demandas educacionais expostas por Imbernón (2000), como: trabalhar o respeito a diferença e a valorização das múltiplas culturas; a educação ambiental; a educação sexual; formar para uma sociedade democrática; diagnosticar as novas necessidades dos alunos e buscar motivações educacionais; buscar novos métodos de ensino; utilizar os meios tecnológicos; trabalhar com a inclusão de portadores de necessidades especiais, saber se posicionar frente a violência e a indisciplina escolar, além de buscar dentre outras funções, estar em contínuo processo de formação para atender a todas estas demandas que são contraditórias diante da situações de trabalho a que são submetidos.

Esteve (1999), ao analisar tal situação expõem que a acelerada mudança no contexto social, que apresenta, a cada dia mais exigências ao trabalho docente, tem se mostrado contraditória e, por vezes, paradoxal, ao revelar que esta mesma sociedade que exige novas responsabilidades dos professores, nega-lhes os meios que eles reivindicam para cumpri-las. Deste modo, percebemos que frente às ambiguidades, incertezas, formação precária que, por vezes, são expostos os docentes, emerge a crise de identidade deste profissional que se revela na contemporaneidade.

Diante dos problemas educacionais que envolvem a profissão, como: baixos salários, espaço físico inadequado, ausência de um plano de carreira para o profissional docente que valorize a profissão; tudo isso gera desestímulo no profissional de educação, o qual passa a executar suas tarefas sem responsabilidade com a qualidade. O professor precisa trabalhar em várias escolas ou até mesmo em outra profissão, o que causa-lhe cansaço físico e mental. Esse desvio de função que surge diante das necessidades de cada um, faz com que perca sua verdadeira vocação ou identidade profissional.

Eu acredito que exista a crise de identidade docente, que foi gerada pelo acúmulo de descaso e desvalorização do governo e da sociedade, por não ouvir os apelos dos docentes que lutam a muito tempo por uma reforma educacional que os valorize.

A crise de identidade docente vem sendo desencadeada devido às condições nas quais os professores se encontram, por o governo não valorizar a opinião ou o pensamento de quem realmente vive em contato com a comunidade escolar – o professor (professora Dinalva).

A referida professora compreende que esta crise provoca desestímulo e desmotivação no professor que, além de ter uma carga de trabalho excessiva, ainda precisa buscar outras profissões que incrementem sua renda familiar, fator este que para ela, interfere na construção da identidade deste profissional. Outro elemento importante para esta professora, assim como para a professora Márcia, é que os governantes não atendem as reivindicações dos professores e não valorizam o pensamento deste profissional.

Mas, sobretudo, o principal elemento desencadeador da crise, apontado inúmeras vezes pelas docentes é a dificuldade financeira, que, às vezes impede que este profissional dê prosseguimento em seus estudos, causando-lhes problemas financeiros e emocionais.

Esse professor, que está trabalhando, passa por essa crise e é impedido de buscar uma formação continuada por diversos fatores, seja social, econômico, políticos e a própria falta de tempo, porque trabalham bastante e precisam estudar a noite ou em outro horário [...]. A maior dificuldade é a financeira. O professor ele passa por dificuldades de às vezes não ter nem o dinheiro do ônibus para ir trabalhar, professor anda a pé, professor anda de bicicleta, até fica desestimulado, com descontrole emocional por motivo de suas dívidas. Porque às vezes são chefes de família, precisam encaminhar os filhos à uma formação que seja menos árdua do que a dele, porque ele já vem ao longo do tempo trilhando caminhos que até se desespera, cria doenças emocionais, que é a doença do mau humor, das dores, das reclamações. Chega à escola e não consegue mais conversar sem falar em dor. Acaba trazendo isso para dentro da sala de aula, por conta de toda essa complexidade que envolve a profissão. Não conseguem perceber, que isso faz com que o aluno evada, excluí, separa. Tudo por conta dessa crise financeira que ele carrega para dentro da sala de aula (professora Márcia).

Ambas as professoras são unânimes em reconhecer que os elementos causadores da crise de identidade têm surtido reflexos negativos na qualidade do ensino, visto que, frente às degradantes condições de trabalho, muitas vezes, os docentes sentem-se desmotivados e desvalorizados perante o governo e a sociedade.

[...] esta crise de identidade existe, devido aos conflitos que foram criados pela sociedade. Mas, em que isso reflete? Na má qualidade da educação, no desinteresse do docente, tem reflexo direto na sala de aula, no aluno. Se você for estudar todo dia um pouquinho, você vai somando seu conhecimento e as crianças, também, não caem no desânimo [...]. O calendário escolar não é freqüente, linear e nem seguro, ele é muito fragmentado, durante o ano letivo surgem reuniões dadas pela SEDUC ou até projetos de outras instituições, que vem para a escola sem planejamento ou aviso prévio, simplesmente mandam o aluno para casa, isso corta o ritmo do aluno. Esse calendário não é linear porque, não existe um projeto que assegure o desenvolvimento das aulas e do ensino. O P. P.

P. existe só no papel, mas não tem resultado efetivo na escola, é feito só para fins burocráticos. Então se tivesse um projeto efetivo, um governo que amarrasse este plano com pontualidade, mesmo com pouco recurso ele daria certo. Eu não vejo organização dentro da escola e nem um plano governamental que realmente possa melhorar a qualidade da educação. Assim, vai se desenvolvendo este conflito, que cada vez mais tem reflexos visíveis [...] na decadente qualidade do ensino da educação pública (professora Dinalva).

Frente a esta situação de desvalorização social e ausência de uma política de planejamento que respeite e ouça o pensamento docente, dentre os outros problemas educacionais citados pelas professoras no decorrer deste trabalho, percebemos que todos estes elementos levam os docentes a se defrontar com um processo gradativo de perda de identidade e de dignidade profissional, exposto por diversos autores como: Nóvoa (1995; 1999), Brzezinski (2002), Contreras (2002), Esteve (1999) e pela própria pesquisa da UNESCO (2004).

As situações de descontentamento profissional, como apontam as professoras, apresentam reflexos na qualidade do ensino, ao fazer com que estas se sintam, algumas vezes, desmotivadas para buscar novas alternativas de ensino que contribuam com a melhoria educacional no ambiente de trabalho.

Uma outra questão que está relacionada à crise de identidade docente é a perda da autonomia profissional, pois embora, em suas salas de aula tenham livre “arbítrio” para conduzirem suas aulas da forma que desejam, ainda assim, vêm-se presas às amarras burocráticas e racionalizantes que determinam o currículo, intensificam e proletarizam o trabalho docente. Contreras (2002, p. 33) evidencia que, “o que está em jogo na perda de autonomia dos professores é tanto o controle técnico ao qual possam estar submetidos como a desorientação ideológica” à qual estão mergulhados.

A professora Dinalva revela, assim, que, diante da greve dos professores e dos problemas educacionais enfrentados nas escolas públicas paraenses, ela percebe que não existe autonomia nas escolas, pois diretores, equipe técnica e professores ficam atrelados às ordens e ao poder do Estado, que domina a todos.

a direção da escola pensa pela cabeça dos outros e não leva em consideração o grupo de professores. Porque eu não vi ainda nem um diretor de escola estadual bater a mão em cima da mesa e dizer: porque eu quero isso para minha escola, a minha escola vai ter este perfil [...]. Ficam presas as pessoas do estado, dirigentes que ficam mandando em você e tiram a nossa autonomia, nós não temos escolas autônomas, nós temos escolas que estão vivendo o que o governo dita. Temos leis a serem seguidas, mas eu não acredito que estas leis sejam tão inflexíveis assim. [...] quanto à autonomia da escola, falo isso porque eu tenho experiência,

Direção escolar é um cargo político, indicado pelo governo. As escolas que visitei em Belém os diretores não defendem os professores de sua escola. Não discutem idéias que defendam a autonomia do grupo (professora Dinalva).

A perda da autonomia escolar reflete-se na perda de autonomia do trabalho docente, fazendo com que gestores e professores fiquem submissos ao poder do Estado. De acordo com Souza (2006, p. 34), a “implicação deste modelo parte de uma desqualificação e desvalorização da profissão docente, visto que se aumenta o controle social e técnico sobre a pessoa do professor e a profissão, gerando uma crise de identidade profissional”.

Percebemos, segundo Castells (1999), que a construção da identidade profissional docente, enquanto identidade coletiva, revela-se marcada por relações de poder, um jogo de relações que como podemos observar, nas narrativas das docentes, institui diferentes formas de identidade. Determinando-as em um tempo e espaço, social, cultural e econômico.

Portanto, de acordo o autor citado anteriormente (1999), e sobre o nosso ponto de vista, as docentes possuem uma identidade que resulta, em grande parte, de conflitos estabelecidos entre a categoria profissional e o poder do estado. Uma *identidade legitimadora*, na qual se sentem amarradas às regras burocráticas e ao poder do estado que institui seus modos de agir ao submeter o trabalho docente aos processos de racionalização e precarização ao retirar a autonomia destas profissionais. Mas, ao se reconhecerem como categoria profissional, estas docentes, mesmo que, de forma tímida e receosa, se unem na construção de uma *identidade de resistência* que diante da desvalorização profissional passam a reivindicar, por meio da organização sindical – Sintepp, melhores condições de trabalho, a reformulação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, dentre outras exigências.

Percebemos que as identidades docentes, ao buscar seu reconhecimento e valorização, cria mecanismo de resistência que as fortalecem, embora, sejam considerados tênues estes mecanismos, frente à desvalorização social a qual a profissão está sendo submetida. Conforme explica a professora Dinalva a mobilização à greve causou, ainda mais, desconforto perante a realidade social.

Houve greve dos professores e a sociedade criticou, criticou terrivelmente, chamou nós de preguiçosos e que ganhavam muito bem. Usaram um monte de adjetivos desqualificativos. Mas eles não verificaram a gestão da escola. Eu não vejo uma sociedade dinâmica, politizada e sim alienada [...], que não

valoriza, não sabe que é a educação que desencadeia o sucesso de uma sociedade.

A identidade de resistências dos docentes não perpetuou por muito tempo, visto que estes se viram pressionados pela sociedade e pelo governo a voltar para suas salas de aula, sem que suas reivindicações tivessem sido atendidas. A identidade de resistência se configura como uma identidade, por ora, transitória e em construção, mas que se vê às pressões sociais e se vê culpabilizada pela degradação do ensino público no Estado.

O que resta às professoras é a esperança da mudança e valorização de sua profissão, uma vez que têm consciência da função que desempenham na vida de muitos cidadãos paraenses. Deste modo, o que as fortalece a permanecer na profissão, além da necessidade emprego, são as interações sociais que estabelecem com seus alunos e a responsabilidade destas com o ensino.

Os alunos por virem, também, de uma situação difícil, de mães que trabalham e por isso tem que deixar seus filhos. A possibilidade de oferecer para eles essa visão de se formar, estudar, ter condições dignas, ter um bom caráter. Porque hoje a gente está vivendo uma situação que já impera a crise do caráter, em que ora você representa uma pessoa, e depois já é outra. As pessoas mudam muito rápido. Essa questão do caráter a gente trabalha muito na sala de aula com os alunos e digo para eles que e a educação, ela sempre transforma, porque é a partir da educação que você transpassa esse muro da escola e leva tudo aquilo de bom que você aprende para a vida. A minha superação é essa, a esperança de vê-los aprendendo, de vê-los trocando energia positiva, alegres. Isso me gratifica e no final do ano eu fico com meu coração felicíssimo. Penso que no próximo ano meu trabalho vai aparecer na outra série, porque o resultado de seu trabalho, não aparece na turma onde você está é o outro professor que vai colher o que plantei. É muito bom encontrá-los na rua, vê-los dizendo professora hoje faço fisioterapia na UFPA; professora eu estou estudando na escola do ITA, faço formação para aviador. Isso me alegra, principalmente quando eu sei que um aluno da escola pública está fazendo faculdade. Eu digo que ali tem parte de meu trabalho, tem parte da minha contribuição, para que ele um dia chegue lá e também continue os estudos e consiga um trabalho (professora Márcia).

As formas de superação das dificuldades e da crise de identidade, está na consciência de cada professora. A professora Márcia revela que se sente valorizada e feliz por poder compartilhar da construção da identidade de seus alunos, das suas conquistas pessoais e profissionais ao longo de suas vidas. Esta faz o que é possível para dar uma visão de futuro e preparação para o mundo do trabalho aos seus alunos.

A professora Dinalva salienta que busca superar a crise de identidade docente por meio da sua própria valorização como profissional, mas também pelo reconhecimento de seus alunos.

Primeiro eu me valorizo como ser humano e como profissional. Se você não se valoriza como pessoa, você não pode se valorizar como profissional. Eu gosto, amo o que faço e a cada dia procuro fazer melhor, não pensando somente em mim, mas no bem de todos meus alunos. Procuro sempre novas oportunidades de trabalho e de conhecimento, dentro de minha área para me fortalecer e permanecer ativa no campo de trabalho. Mesmo, que o salário seja baixo, que não tenha espaço físico adequado para você trabalhar, mas, você tem que saber criar, planejar suas aulas. Você se torna um profissional muito melhor quando você consegue superar as dificuldades. Você se fortalece. [...] o aluno quando vê que a educação tem seriedade ele não falta e aprende a valorizar a escola dele, desperta a paixão dele pela escola, a paixão dele pelo professor. O reconhecimento é quando você passa na rua e ele te diz - *Ei professor!* E quando você vai ao supermercado ele vem e te dá um abraço. Você vê que seu trabalho está surtindo efeito, que você tem significado para o aluno, para aquela comunidade. Eu valorizo minha profissão ministro aulas que façam a diferença para meu aluno e de maneira suave procuro através do diálogo interagir com a sociedade escolar e extra-escolar. Isso é um fato importantíssimo, você interagir com o pai e com a mãe, que eu considero a sociedade escolar.

As estratégias utilizadas para a superação da crise de identidade docente na visão das professoras Márcia e Dinalva, está atrelada à responsabilidade de ambas com o ensino, mas também à vontade de mudar, de buscar novos conhecimentos que sejam capazes de lhes dar segurança na práxis educacional frente às novas exigências da sociedade moderna. A busca pelo processo de formação continuada se vincula às necessidades de alcançar competência profissional que envolvam a ética, a estética, a afetividade, entre outras. Além da busca de respostas viáveis que auxiliem as docentes a mudar suas formas de pensar e agir mediante a nova realidade educacional que se desenha no atual momento.

Assim, os cursos de formação continuada de professores precisam resignificar a concepção de ensino com base na construção de conhecimentos orientados para as mudanças sociais, de comportamentos e práticas pedagógicas que sejam capazes de prepará-las para ensinar em tempos de mudança. Para que estas docentes se sintam capazes de pensar e transformar sua realidade escolar e continuar em um processo contínuo de transformação de suas identidades pessoais e profissionais.

Reconhecemos, ancorados em Souza (2006, p. 122) e nas concepções das professoras participantes da pesquisa, que, diante da realidade escolar, “os princípios da racionalidade técnica não são, hoje, suficientes para garantir uma formação docente contextualizada com as reais dimensões da escola pública que temos”. A professora Márcia revela que a busca pelo conhecimento, por estar em contínuo processo de formação é o que traz segurança na realização de seu trabalho, na sua própria realização profissional e pessoal.

Penso que preciso voltar a estudar, tenho muita angústia por essa volta aos estudos. Porque é, a partir daí, que cada vez mais solidifico meu trabalho, meu conhecimento, para ter mais segurança na minha atuação profissional e até mesmo como pessoa. [...] vejo, que eu preciso saber mais, saber discutir mais as coisas, fazer parte das grandes discussões. Fazer parte de rodas, de grupos de pessoas que discutem de tudo política, educação. Mas às vezes, por ter um conhecimento muito restrito a gente acaba se fechando e não avança, cai no conformismo, esperando uma aposentadoria e com este dinheiro você sai doente, se torna uma pessoa até esquecida. Isso me incomoda, porque sou muito responsável.

A busca pela formação continuada pode se constituir em um dos meios poderosos para superar a crise de identidade docente, na qual a renovação do conhecimento, para essas docentes faz com que elas alcancem realização pessoal e profissional. Assim, superam os medos de: trabalhar com as novas demandas sociais à escola; e de se tornar pessoas esquecidas e que não consigam reconhecimento profissional.

Entretanto, a construção da identidade destas docentes leva-nos a evidenciar que, mesmo diante do poder de estruturação do estado sobre o trabalho docente e o “ser” profissional, elas possuem projetos significativos de perspectivas futuras em relação à profissão. Pensamentos que, segundo Nóvoa (1999), não podem ser desprezados, visto que, projetos de uma autonomia profissional exigente e responsável, podem recriar a *profissão professor*, construir uma nova identidade profissional, capaz de preparar um novo tempo na história das escolas e de seus atores.

Neste sentido, vejamos o que cada docente expõem em relação a suas perspectivas futuras quanto à profissão, condições de trabalho, valorização profissional, entre outras coisas:

Que a escola venha a ser um espaço, onde todos possam estudar, que eu também possa estudar nesta escola, trocar informações com as colegas, que todos possam chegar e falar um com o outro, olhar um para os olhos do outro e se sentir feliz, por estar podendo estudar e por em casa conseguir

montar um espaço de estudo. [...] no futuro a escola se torne um espaço de capacitação, um lugar onde se encontre pessoas animadas, que até a pintura seja mudada, porque você vê que a própria pintura é entristecida, é uma cor feia, a escola deveria ser mais colorida. As pessoas do governo destinam até a cor da escola, isso vem lá de cima, da Secretária de Educação, que diz que a escola não pode ser pintada de outra cor, tem que ser a padrão. Se fosse uma escola colorida com vários ambientes, laboratórios para se estudar matemática, para se estudar informática, fazer leitura, com bibliotecas, salas de estudo, salas de vídeo, uma escola de futuro mesmo, em que todos possam compartilhar o saber. Não aquele grupo menor, mas que todos os alunos, que nem um ficasse de fora e junto com eles o professor, porque todo mundo aprende junto, todo mundo cresce junto. A vida inteira ela é uma troca, principalmente dentro da educação [...]. Que o professor fosse mais valorizado, porque ele não é reconhecido como um profissional. O professor dá a aula dele, às vezes, alguém pergunta, e a gente mesmo, tem vezes que não diz que é professor. Tem que haver todo um trabalho para que a equipe seja lembrada e que nós nos reconheçamos como professoras (professora Márcia).

Que a docência seja reconhecida por todos os membros da sociedade como mola impulsionadora do desenvolvimento do ser humano e da própria sociedade. [...] a educação precisa ser reconhecida como mola, ferramenta do desenvolvimento desse ser humano dentro do planeta. [...] todas as outras áreas dependem da valorização educacional para existir. Precisamos trabalhar em parceria com as demais profissões para que haja assimilação de valores éticos e força para lutar contra a desvalorização de todos os profissionais que trabalham em prol da sociedade. A nossa educação precisa agir com interação, integração fazendo da escola um espaço de formação profissional. A educação não é somente ler e escrever e sim a significância de todos os elementos que registram e norteiam a história da humanidade (professora Dinalva).

Observamos que as perspectivas expressas pelas docentes, nos remetem a pensar que está distante o objetivo de se aproximar de uma *identidade de projeto*, que segundo Castells (1999) é capaz de construir novas identidades e de redefinir sua posição na sociedade, além de poder transformar toda a estrutura social.

Diante das narrativas, percebemos que o pensamento docente, demonstra sua capacidade reflexiva e revela sugestões que precisam ser seguidas para que possamos modificar a cultura escolar e redefinir o papel da formação continuada de professores, a partir do ambiente de trabalho, espaço este, considerado por nós, como local privilegiado de construção e reconstrução de sua identidade e desenvolvimento profissional.

Deste modo, Nóvoa (1999) explica que o momento atual em que vivem os docentes, faz com que estes se encontrem em uma encruzilhada, uma vez que os tempos de crise oferecem oportunidades para refazer identidades. Assim, este autor (1999,p. 29) destaca que, em tempos de mudanças, a “adesão a novos valores pode

facilitar a redução das margens de ambiguidade que afectam hoje a profissão. E contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele...”.

Esteve (1999) argumenta que, diante das mudanças sociais evidenciadas pelas docentes, precisamos reconhecer que a educação de hoje é diferente da de 20 anos atrás, e que formar professores para esta nova realidade exige a redefinição dos paradigmas formativos profissionais.

Nesta perspectiva, as análises das histórias de vida das duas docentes, na dimensão pessoal e profissional, permitiu-nos conhecer seus pensamentos acerca da profissão de professor, e, também, proporcionou a estas, ao participar deste estudo, refletir sobre si mesmo, possibilitando-lhes a análise do seu passado e presente pessoal e profissional na busca de resignificar o seu futuro na profissão docente. Elas expressam que:

Foi uma reflexão na qual eu me reencontrei e neste reencontro eu passei a dar mais valor para minha profissão e ver os pontos positivos e negativos para melhorar minha atuação. Para mim foi excelente, foi uma reflexão muito agradável, dinâmica e um reencontro com a minha construção profissional (professora Dinalva).

[...] foi muito bom porque a gente vai se lembrando de todos os caminhos que passou, as dificuldades, os momentos quando eu estudava e aprendia a fazer minhas aulas. Mas, tinha momentos que eu não conseguia e ficava arrasada, em que várias vezes eu pensei em desistir [...]. Confesso que já estava conformada, com o que eu sabia. Mas, hoje me sinto feliz porque cheguei até aqui e sei que não posso parar, tenho que continuar. Trabalhar com a metodologia de história de vida foi ótimo, porque eu fui fazer o resgate daquilo que estava adormecido na minha profissão, inclusive eu chorei muito quando escrevia. Agora, não estou mais conformada e isso faz com que eu crie coragem de também mudar a minha vida não só o lado profissional, mas ela como um todo (professora Márcia).

Percebemos, nas narrativas das professoras, o poder da metodologia de história de vida como método de investigação e formação que faz com que a própria pessoa, mediante sua reflexão, desenvolva sua consciência pessoal e profissional, capaz de rever e projetar seu futuro. Ao relembrar suas histórias de vida, as docentes refizeram seu percurso de vida, por meio das experiências que julgaram formativas de suas identidades profissionais.

A visita ao passado e ao presente do percurso profissional, induziu-as na transformação de seus pensamentos, seus saberes e práticas de formação. Despertou-lhes sentimentos adormecidos, os quais incluíram processos de reflexão e autoconhecimento que podem vir a contribuir de maneira significativa para as políticas e cursos de formação de professores que valorizam o pensamento docente

(processo de construção e reconstrução da identidade pessoal e profissional dos professores) e que tenham como objetivo alterar os paradigmas de formação docente para que atendam as reais necessidades formativas destes profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida só pode ser compreendida, olhando-se para trás; mas só pode ser vivida, olhando-se para frente.

Soren Kierkegaard

Ao finalizar nosso trabalho, percebemos que este é apenas o princípio de uma nova caminhada que, ao nos permitir olhar o passado profissional destas professoras em uma perspectiva retrospectiva, fez-nos compreender o presente da profissão docente e resignificar nossa trajetória rumo ao futuro da formação de professores, voltando-nos para a valorização da identidade do professor ao visarmos juntos empenhar esforços para poder melhorar a qualidade da educação em termos estaduais e nacionais.

As histórias de vidas, de ambas as professoras, demonstraram, por meio de suas trajetórias pessoais e profissionais, que, ao desenvolver processos de construção da identidade docente, esses momentos exercem fundamental importância no sentido do profissional se empenhar na busca pela formação continuada, para buscar valorização e reconhecimento de seus saberes docentes e experienciais.

As professoras demonstraram possuir um perfil de profissionais críticas que refletem sobre sua realidade educacional. Sugerem mudanças no campo da formação docente, por considerarem a escola um importante espaço formativo profissional (entre outros) de onde precisa partir a transformação educacional, no sentido de nos constituir seres humanos melhores em uma sociedade democrática.

Nesta trajetória, as docentes, ao analisar seu processo formativo profissional acerca da construção de suas identidades profissionais, demonstraram que a família e a necessidade de se conseguir um emprego rápido, foram as principais motivações de ingresso na profissão.

Revelaram, também, que, no percurso de formação do magistério em nível médio, receberam uma formação que distanciava teoria e prática, fazendo com que elas tivessem seus primeiros contatos com a profissão apenas no período de estágio. Assim, se reconheceram como docentes somente no momento em que exerceram a profissão em sala de aula.

No início da profissão, ambas relataram ter dificuldades e sentirem-se inseguras frente à realidade concreta de ensino. Foi em meio às diferentes

instituições escolares nas quais trabalharam que por meio de observações e trocas de experiências, com outros professores veteranos, foram construindo suas identidades profissionais, seus modos de ser e agir como docentes.

Os locais de trabalho, mesmo com toda precariedade e um clima escolar, por vezes, pouco favorável, ainda assim, se revelaram espaços formativos experienciais que, aliados aos contextos econômico, cultural e social de ambas as docentes, e interpelados pelas políticas de formação de professores, levaram-nas a realizar o ensino superior. Em meio a estes espaços e tempos de formação elas construíram suas identidades profissionais ao longo de suas histórias de vida.

Nesta trajetória, a realização do ensino superior, foi considerado um marco de reconfiguração de suas identidades profissionais, levando-as a refletir sobre a atuação profissional na construção de outras identidades docentes, que fez da teoria o alicerce da prática profissional das professoras, tornando-as professoras leitoras, críticas e reflexivas. Por meio do percurso formativo profissional destas docentes, elas construíram e reconstruíram suas identidades profissionais, suas concepções sobre o ser e estar na profissão de professor na contemporaneidade.

Nas narrativas das docentes, percebemos que a forma como as professoras agem na sala de aula está intimamente relacionada com seu pensamento em relação à profissão, seus sentimentos, seu pensar e agir na e sobre a identidade profissional a qual passa por um momento de crise que reflete a baixa auto-estima deste profissional frente à desvalorização da profissão de professor na contemporaneidade.

Reconhecemos que, para elas, ser professora na atualidade não é tarefa simples; é complexa, árdua, requer dedicação, comprometimento, responsabilidade, reconhecimento profissional e, sobretudo, formação adequada a suas realidades concretas de ensino. Uma formação continuada que não fique somente na teoria e nem só na prática, mas que faça com que as docentes aprendam a relacionar teoria e prática, na fundamentação da atuação profissional, capaz de realizar uma práxis de ensino contínua, na qual ao formar seus alunos possam estar a formar-se continuamente.

Durante a realização deste trabalho, observamos que a profissão docente vive um período de ambiguidades e incertezas que frente à complexidade educacional expressa, na contemporaneidade, tem provocado mudanças na profissão de professor, que afetam, de forma profunda o processo de construção de

suas identidades profissionais e provocam o que os autores denominam de crise de identidade docente.

Deste modo, ao analisarmos como as docentes dos anos iniciais do ensino fundamental vêem seu processo de construção da identidade profissional na contemporaneidade, percebemos a existência de dois tipos de identidade contraditórias e divergentes que revelam a crise de identidade vivenciada por estes profissionais.

Por reconhecermos que a identidade profissional é resultado de diversos processos de socialização, formados em meio às dimensões pessoais, profissionais e institucionais nas quais, segundo Dubar (2005), emergem a *identidade para si* – que é uma identidade social real, que a pessoa atribui ou projeta para si e; a *identidade para o outro* – uma identidade social virtual proposta ou imposta pelo outro.

Elaboramos, a seguir, um quadro que expõe a identidade profissional, bem como, reflete a crise vivenciada pelas docentes na contemporaneidade, ao agruparmos elementos das narrativas das docentes em dois pólos distintos e antagônicos. Nos quais de um lado está a identidade imposta ou proposta pela dimensão institucional (Identidade social virtual) e de outro, uma identidade desejada, a ser construída por elas nas dimensões pessoais e profissionais (Identidade social real), em meio a complexidade expressa no campo educacional paraense no período contemporâneo.

Identidade social virtual	Identidade social real
Racionalização	Reflexão
Proletarização/Precarização	Autonomia
Fragmentação	Integração/união
Individualismo	Coletivo
Dominação	Liberdade
Sobrecarga de trabalho	Tempo para pesquisar e construir projetos
Precárias condições de trabalho	Condições de trabalho que acompanhem as mudanças sociais
Desqualificação	Escola como local de formação
Desvalorização social	Reconhecimento profissional
Baixa remuneração	Salário dignificante
Exclusão das políticas educacionais	Produtoras de políticas educacionais

Quadro 1. Elementos construtores das identidades profissionais.

Fonte: Elaboração própria com base em dados da pesquisa.

Portanto, a partir das narrativas das professoras, percebemos que os elementos expostos no quadro anterior, são de fundamental importância para uma nova construção e reconstrução de suas identidades profissionais. As docentes, assim, reconhecem que na dimensão institucional suas identidades ainda são norteadas pela lógica da racionalidade técnica que as exclui dos processos de produção do conhecimento e das políticas educacionais, vendo-as apenas como executoras das atividades curriculares.

Sobre esta perspectiva, as docentes se sentem desmotivadas e desvalorizadas socialmente, se vêem obrigadas a realizar um trabalho individualizado, fragmentado, sobrecarregado de tarefas, que as induz a não acompanhar a evolução do seu tempo, que é mal remunerado e, por vezes, desqualificado frente às necessidades formativas. Além de não se sentirem partes integrantes da produção das políticas educacionais, elementos estes que apontamos como causadores da crise de identidade docente e a desmotivação deste profissional.

No entanto, as professoras, ao refletirem sobre a construção de suas identidades profissionais docentes, ao analisarem suas histórias de vida nas dimensões pessoal e profissional, revelam o desejo de vir a ser, ou ter uma identidade profissional valorizada, sobre a qual possam trabalhar coletivamente, disciplinas integradas/unidas, com liberdade e autonomia para refletir sobre as melhores formas de atuação profissional, com tempo suficiente para construir projetos educacionais que reconheçam a escola como espaço de formação e desenvolvimento profissional. Dentre seus desejos, para a construção de uma outra identidade profissional e superação da crise de identidade, encontram-se, também, a necessidade de receber um salário que dignifique a profissão, para que sejam valorizadas socialmente e possam realizar sua formação continuada. Mas que, sobretudo, façam parte das construções das políticas educacionais e de formação de professores, para que estas sejam construídas com os professores e não para os professores, que atendam os reclames de todos os professores e profissionais da educação.

Contudo, afirmamos que precisamos investir em políticas de formação de professores que garantam a valorização do professor e condições adequadas de trabalho, para que possam sair da crise de identidade existente e proporciam que a construção da identidade profissional docente, se apóie no pensamento do

professor, que integre este profissional nos processos de construção do conhecimento ao ouvir os seus saberes docentes e experienciais, ao reconhecê-los como fontes fundamentais de transformação da realidade educacional vigente.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, v.128).

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEICHER, Josef. **Hermenêutica contemporânea**. Tradução: Maria G. Segurado. Rio de Janeiro: Edições 70, 1980.

BOLIVAR, Antônio (Org.). **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BONIN, Robson. Em 16 Estados, salários de professores do ensino básico é inferior a média nacional. **Portal Globo de Notícias - G1**. Página Vestibular e Educação, reportagem exibida em 16/10/2009. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1343677-5604,00-EM+ESTADOS+SALARIO+DE+PROFESSORES+DO+ENSINO+BASICO+E+INFERIOR+A+MEDIA+NACIO.html>. Acesso em: 16 de outubro de 2009.

BRASIL, Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão Professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____; GARRIDO, Elsa. Trabalho docente – mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, nº 15, Ano 10, p. 60-81, Jan.-Jun. 2007.

CANDAU, Vera Lúcia. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: _____ (org.). **Magistério Construção Cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

CARDOSO, Lilian A. Maciel. A formação de professores: mapeando alguns modos de ser professor ensinados por meio do discurso científico-pedagógico. In: PAIVA, E. V. (org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-46.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto Editora Lda, 1997.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: a era da informação: economia e cultura.** Tradução Klauss Brandini Gerhardt. Vol.II. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, Denice B. *et al.* História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In.: CATANI, Denice B. *et al.* **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** 4 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003. p. 15-47.

CHEVITARESE, L. **As “Razões” da Pós-modernidade.** In: Analógos. Anais da I SAF-PUC/RJ: Booklink, 2001. Disponível em: <<http://www.saude.inf.br/filosofia/posmodernidade.pdf>> Acesso em: 17-04-08.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória de Severino e a História de Severina.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. Identidade. In: LANE, Silva T. M.; CODO, Wanderley (Orgs). **Psicologia Social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Tradução: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez. 2002.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In.: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Tradução: Sandra Regina Nertz. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. IN.: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org). **O método (auto)biográfico e a formação.** Ministério da Saúde: Departamento de Recursos Humanos da Saúde Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Cadernos de Formação. Lisboa, 1988. p. 51-61.

DUBAR, Claude. **A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Formação, trabalho e identidades profissionais. In.: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho.** Portugal: Porto Editora, 1997.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In.: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor.** 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

FAISTEL, Ana Luisa Klein. **A construção da identidade nos discursos de professoras.** 2006. 118f. Dissertação de Mestrado – Departamento de Pedagogia (DePe), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí: RS, 2006.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do Método Biográfico. IN.: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org). **O método (auto)biográfico e a formação.** Ministério da Saúde: Departamento de Recursos Humanos da Saúde Centro de

Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Cadernos de Formação. Lisboa, 1988. p. 17-34.

FINGER, Matthias. As Implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In.: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Ministério da Saúde: Departamento de Recursos Humanos da Saúde Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Cadernos de Formação. Lisboa, 1988. p. 79-86.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In.: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução: Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 21-36.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora. 2005. (Série Pesquisa).

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREITAS, Fernanda de Lourdes de. **A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação**. 2006. 127f. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade**, CEDES: Campinas, v. 28, n. 100. Ed. Especial, p. 1203-1230, out, 2007.

GHEDIN, Evandro. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetória e perspectivas da formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 397-417.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2002.

_____. Cultura e sociedade. In: **Sociologia**. Tradução: Sandra Regina Netz. 6 ed. Porto Alegre: Artemd, 2005. p. 38-58.

_____. Interação Social e Vida Cotidiana. In: **Sociologia**. Tradução: Sandra Regina Netz. 6 ed. Porto Alegre: Artemd, 2005. p. 82-100.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Entre Nós Professores).

GINZBURG, Carlos. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Tradução: Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In.: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 141-169.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In.: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

_____. 1ª Conferência Estadual de Educação – Texto referência para debate. Realizada de 20 a 22 de janeiro de 2008. Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. Belém/PA, 2008.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. CD-ROM, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção questões de nossa época)

_____. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In.: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução: Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 77-95.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: CLÁUDINO, José; FERREIRA, Júlia. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In.: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Ministério da Saúde: Departamento de Recursos Humanos da Saúde Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Cadernos de Formação. Lisboa, 1988. p. 35-50.

_____. A realização do ser humano como processo de transformação da consciência: ensinar, acompanhar e aprender: um mesmo desafio para uma vida em ligação. In.: TRAVERSINI, Clarice *et al.* (Org.). **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Livro 2. Anais do Simpósio desenvolvido no XIV Encontro de Didática e Prática de Ensino, realizado de 27 a 30 de abril de 2008, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 17-58.

KINCHELOE, Joe L.; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In.: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Nertz. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-307.

LOUREIRO, Maria Isabel. O Desenvolvimento da Carreira dos Professores. In.: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora Lda, 1997. p. 117-159.

MARCELO, Carlos. A identidade docente constantes e desafios. **Formação docente**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 30 de agosto de 2009.

MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada**: reflexões e alternativas. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MEIHY, José Carlos S. Bom. **Manual de História Oral**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MENDES, Regina Sonia. **A formação de professores e o desafio de romper com os modelos padronizados**. ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/posteres/soniareginamendesp08.rtf>>. Acesso em: 24 ago. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de análise do material qualitativo. In.: _____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 303-360.

_____ (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Hermenêutica-Dialética como caminho do pensamento social. **Universidade de Brasília**. Disponível em: <www.nesp.unb.br/utics/aexperiencia.pdf> Acesso em: 24 de fevereiro de 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In.: EGGERT, Edla *et al.* **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2008.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de Trans-formação. In.: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

MONTEIRO, Albêne Lis. Autoformação: um mirar retrospectivo dos processos parciais formativos e a construção de identidades. In.: OLIVEIRA, Ivanilde A. de; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). **Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2004. p. 175-207.

_____; NUNES, Cely do Socorro Costa. **A política Estadual de Formação de Professores no Pará**: a extinção do Curso Médio Normal. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, GT: Formação de professores/n. 8, 2006. Acesso em: 10/11/2008. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/Gt08-2089—Int.pdf

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In.: _____. (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Portugal: Editora Porto, 1999. p. 13-34.

_____. Formação de professores e profissão docente. In.: _____ (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In.: _____(Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

_____. A formação tem que passar por aqui: As histórias de vida no Projecto Prosalus In.: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Ministério da Saúde: Departamento de Recursos Humanos da Saúde Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Cadernos de Formação. Lisboa, 1988. p. 107-130.

NUNES, Cely do Socorro Costa. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação do estado do Pará: discutindo iniciativas governamentais. In.: SEDUC. I Reunião de Trabalho. **A Educação Básica no Estado do Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade**, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. Campinas/SP. v. 25, nº 89, p. 1127-1144, Set/Dez. 2004.

PARÁ (Estado). Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). **Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará**. Lei nº. 5351/86, sancionada pelo Decreto nº. 4714 de 9 de fevereiro de 1987. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=AreaInteresse.sitePortal>. Acesso em: 20 de outubro de 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). **Escola de Governo do Estado (EGPA)**. Disponível em: <http://escoladegoverno.pa.gov.br/egpa.asp>. Acesso em: 08-10-2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). **Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)**. Disponível em: <http://escoladegoverno.pa.gov.br/egpa.asp>. Acesso em: 08-10-2008.

PEREIRA, Liliana P. L. S.; MARTINS, Zildete I. O. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 113-132.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: _____; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In.: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org). **O método (auto)biográfico e a formação**. Ministério da Saúde: Departamento de Recursos Humanos da Saúde Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Cadernos de Formação. Lisboa, 1988. p. 63-77.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Revista de Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1989, p. 3-15.

RODRIGUES, Denise Simões. **A modernidade e pós-modernidade na teoria sociológica**. Texto produzido para fins didáticos. Belém: PPGED/UEPA, 2008.

SÁ, Celso. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: Interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In.: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Nertz. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SILVA, Eliane Paganini da. **A Profissionalização docente: Identidade e crise**. 2006. 224 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara: SP, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º grau: identidade em jogo**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

SOUZA, Elizeu Clementino de; FORNARI, Liege Maria Sitja. Memória, (auto)biografia e formação. In.: VEIGA, Ilma P. A.; D'ÁVILA, Cristina (Orgs.) **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 109-134. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. A vida com as histórias de vida: apontamentos sobre pesquisa e formação. In.: EGGERT, Edla *et. al.* (Org). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Livro 1, Anais do Simpósio desenvolvido no XIV Encontro de Didática e Prática de Ensino, realizado de 27 a 30 de abril de 2008, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 135-154.

_____. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Jéssica. Universidades se unem para qualificar ensino na educação básica. **Assessoria de Comunicação Institucional da Universidade Federal do Estado do Pará**. Assessoria Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, 12 de março de 2009. Disponível em:

http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1191&Itemid=37. Acesso em: 21 de maio de 2009.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In.:_____; D'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13-21. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico)

_____. Docência formação, identidade profissional e Inovações didáticas. In.: SILVA, Aída Maria Monteiro *et al.* **Educação formal e não-formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. ENDIPE: Recife, 2006.

_____. **Educação básica e educação superior**: Projeto Político-Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico)

VILLA, Fernando Gil. O professor em face as mudanças culturais e sociais. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 27-47. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico)

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam e o que almejam... São Paulo, 2004.

APÊNDICE A- Questionário para Triagem de Dados



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO



Título: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE:

Análise do processo formativo de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mestranda: Viviane Ottonelli Costa

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Albêne Lis Monteiro

Questionário para Triagem de Dados

Perfil dos professores:

1. Nome: _____
2. Sexo: _____ Estado civil: _____

Formação no:

3. Ensino médio: _____
4. Ensino superior: _____
5. Pós-Graduação: _____
6. Caso não tenha feito ainda curso de pós-graduação. Você pretende fazer? Em que? _____

Experiência profissional:

7. Em que ou quais rede de ensino atua: _____
8. Tipo de vínculo empregatício: _____
9. Há quanto tempo atua no magistério: _____
10. Tempo de serviço nesta escola _____
11. Tempo de serviço nos anos iniciais do Ensino Fundamental _____
12. Série em que atua e a quanto tempo _____
13. Trabalha em outra instituição? () Sim () Não
a) Em caso de resposta afirmativa, responda: Que atividade desenvolve? _____

14. Qual sua jornada de trabalho diária? _____

Consciência profissional:

15. Por que se tornou professor (a)? _____

16. Para você o que é ser educador(a) na contemporaneidade? _____

17. Em sua opinião, os cursos de formação de professores preparam o docente para trabalhar com a complexidade educacional existente hoje? Justifique sua afirmação?

18. Quais as perspectivas futuras em relação à profissão? _____

19. Gostaria de participar da pesquisa? _____

Belém, ____ de _____ de 2008.

APÊNDICE B: TCLE professora Dinalva



Governo do Estado do Pará
Universidade do Estado do Pará
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/ CNPq



“TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ÀS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA”

Título: A construção da identidade profissional docente:
Análise do processo formativo de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

Este projeto de pesquisa tem como objetivo conhecer o processo de construção da identidade profissional de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, situadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof^ª Donatila Santana Lopes, Bairro Telégrafo, Belém/PA. Por reconhecermos os problemas educacionais vivenciados pelos docentes no momento atual, a problemática de pesquisa, tem como elemento central procurar conhecer a construção da identidade do profissional docente a partir do contexto no qual está inserido. Para tal, analisaremos as narrativas orais das docentes entrevistadas mediante sua história de vida pessoal e profissional, para que possamos conhecer seu processo formativo profissional, sua consciência educacional e como são construídas suas identidades profissionais, ao longo de sua trajetória de vida.

Por meio deste documento venho convidá-la a participar da referida pesquisa, desenvolvida por mim pesquisadora Viviane Ottonelli Costa (e-mail: viviottonelli@hotmail.com – Fone: (91) 3235-9723/8873-9896) regularmente matriculada (Nº 20077501009) no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), cuja orientadora é a Prof^ª. Dr^ª. Albêne Lis Monteiro. Informamos que as entrevistas serão de caráter biográfico e que convidamos as professoras a escrever um diário autobiográfico, para garantir maior fidedignidade dos dados obtidos. Ressaltamos que por trabalharmos com as histórias de vida das colaboradoras da pesquisa, estas fazem com que relembremos de fatos que ao decorrer de nosso percurso formativo profissional levaram-nos a construir nossas identidades profissionais, provocando, muitas vezes, o despertar de emoções, sentimentos que outrora estavam adormecidos pelo tempo.

As entrevistas serão gravadas com a permissão das colaboradoras e transcritas, sendo as transcrições entregues para conferência, a cada encontro. Será permitido que as colaboradoras levem as transcrições para suas residências, a fim de que possam revisá-las. As transcrições podem sofrer alterações conforme as entrevistadas julgarem necessário pode corrigir possíveis termos que não foram transcritos da forma correta, acrescentar ou retirar partes das transcrições conforme desejarem. Ao final das entrevistas serão dadas as professoras participantes uma cópia impressa e outra em CD, contendo todo o material biográfico construído para a pesquisa, bem como será permitido que as entrevistadas fiquem com o seu Diário de História de Vida, sendo que do mesmo a pesquisadora fará uma cópia do material. Esta atitude se faz jus, uma vez que, as colaboradoras da pesquisa destinaram seu tempo às entrevistas e as mesmas possibilitarão a elas poder montar a partir deste material, seu memorial sobre a construção de sua própria identidade profissional docente.

A pesquisa assegurará o anonimato das entrevistadas, utilizando pseudônimos para garantir a preservação de sua identidade, caso estas não queiram revelá-la. No entanto, as colaboradoras, poderão decidir tal fator ao fim das entrevistas, em que serão convidadas a assinar uma carta de cessão, na qual deixaram claros os limites do uso das entrevistas e outras definições quanto ao anonimato ou não.

Eu, Dinalva de Socorro Monteiro Nequeira RG nº 4259600 declaro que compreendi as informações que li ou que me foram explicadas sobre a pesquisa acima descrita. Discuti com a pesquisadora sobre minha decisão em participar, autorizando a gravação da entrevista, ficando claros para mim quais são os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanente. Concordo voluntariamente participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou mesmo durante, sem penalidades ou prejuízos.

Belém, 24 de Agosto de 2008.

Dinalva de Socorro Monteiro Nequeira
Assinatura da professora colaboradora.

APÊNDICE C: TCLE professora Márcia



Governo do Estado do Pará
Universidade do Estado do Pará
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/ CNPq



“TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ÀS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA”

Título: A construção da identidade profissional docente:
Análise do processo formativo de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

Este projeto de pesquisa tem como objetivo conhecer o processo de construção da identidade profissional de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, situadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Profª Donatila Santana Lopes, Bairro Telégrafo, Belém/PA. Por reconhecermos os problemas educacionais vivenciados pelos docentes no momento atual, a problemática de pesquisa, tem como elemento central procurar conhecer a construção da identidade do profissional docente a partir do contexto no qual está inserido. Para tal, analisaremos as narrativas orais das docentes entrevistadas mediante sua história de vida pessoal e profissional, para que possamos conhecer seu processo formativo profissional, sua consciência educacional e como são construídas suas identidades profissionais, ao longo de sua trajetória de vida.

Por meio deste documento venho convidá-la a participar da referida pesquisa, desenvolvida por mim pesquisadora Viviane Ottonelli Costa (e-mail: vivottonelli@hotmail.com – Fone: (91) 3235-9723/8873-9896) regularmente matriculada (Nº 20077501009) no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), cuja orientadora é a Profª. Drª. Albêne Lis Monteiro. Informamos que as entrevistas serão de caráter biográfico e que convidamos as professoras a escrever um diário autobiográfico, para garantir maior fidedignidade dos dados obtidos. Ressaltamos que por trabalharmos com as histórias de vida das colaboradoras da pesquisa, estas fazem com que relembremos de fatos que ao decorrer de nosso percurso formativo profissional levaram-nos a construir nossas identidades profissionais, provocando, muitas vezes, o despertar de emoções, sentimentos que outrora estavam adormecidos pelo tempo.

As entrevistas serão gravadas com a permissão das colaboradoras e transcritas, sendo as transcrições entregues para conferência, a cada encontro. Será permitido que as colaboradoras levem as transcrições para suas residências, a fim de que possam revisá-las. As transcrições podem sofrer alterações conforme as entrevistadas julgarem necessário pode corrigir possíveis termos que não foram transcritos da forma correta, acrescentar ou retirar partes das transcrições conforme desejarem. Ao final das entrevistas serão dadas as professoras participantes uma cópia impressa e outra em CD, contendo todo o material biográfico construído para a pesquisa, bem como será permitido que as entrevistadas fiquem com o seu Diário de História de Vida, sendo que do mesmo a pesquisadora fará uma cópia do material. Esta atitude se faz jus, uma vez que, as colaboradoras da pesquisa destinaram seu tempo às entrevistas e as mesmas possibilitarão a elas poder montar a partir deste material, seu memorial sobre a construção de sua própria identidade profissional docente.

A pesquisa assegurará o anonimato das entrevistadas, utilizando pseudônimos para garantir a preservação de sua identidade, caso estas não queiram revelá-la. No entanto, as colaboradoras, poderão decidir tal fator ao fim das entrevistas, em que serão convidadas a assinar uma carta de cessão, na qual deixaram claros os limites do uso das entrevistas e outras definições quanto ao anonimato ou não.

Eu, Márcia do Espírito Santo de Silva, RG nº 3664551 declaro que compreendi as informações que li ou que me foram explicadas sobre a pesquisa acima descrita. Discuti com a pesquisadora sobre minha decisão em participar, autorizando a gravação da entrevista, ficando claros para mim quais são os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanente. Concordo voluntariamente participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou mesmo durante, sem penalidades ou prejuízos.

Belém, 29 de agosto de 2008.

Márcia do Espírito Santo de Silva
Assinatura da professora colaboradora.

APÊNDICE D: Carta de Cessão professora Dinalva

CARTA DE CESSÃO

Eu Dinalva do Socorro Monteiro Nequeira,
RG nº 4259600 declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevistas, gravadas em MP4 e fita cassete, entre os dias 22/08 e 10/10 do ano de 2008, bem como o uso de minha autobiografia transcrita, durante o período de agosto a novembro do presente ano, no "Diário de História de Vida" fornecido pela pesquisadora. Autorizo também o uso de minha imagem podendo a pesquisadora usar minha real identidade sem preservar meu anonimato, para integrar a Dissertação "A construção da identidade profissional docente: Análise do processo formativo de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental" da Mestranda em Educação Viviane Ottonelli Costa, podendo usar os dados obtidos integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Da mesma forma, autorizo o uso do texto final das narrativas a terceiros, ficando vinculado o controle à Biblioteca da Universidade do Estado do Pará - UEPA, que terá sua guarda.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

Belém, 18 de Novembro de 2008.

CARTÓRIO
Queiroz Santos

Por ser verdade dato e assino a presente Carta de Cessão.

Dinalva do Socorro Monteiro Nequeira

Professora colaboradora da pesquisa



**APÊNDICE E: Carta de Cessão professora Márcia
CARTA DE CESSAO**

Eu Márcia do Espírito Santo da Silva,
RG nº 3664551 declaro para os devidos fins que cedo os direitos de
minhas entrevistas, gravadas em MP4 e fita cassete, entre os dias 29/08 e 26/09 do ano
de 2008, bem como o uso de minha autobiografia transcrita, durante o período de agosto
a novembro do presente ano, no "Diário de História de Vida" fornecido pela
pesquisadora. Autorizo também o uso de minha imagem podendo a pesquisadora usar
minha real identidade sem preservar meu anonimato, para integrar a Dissertação "**A
construção da identidade profissional docente: Análise do processo formativo de
professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**" da Mestranda em Educação
Viviane Ottonelli Costa, podendo usar os dados obtidos integralmente ou em partes,
sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Da mesma forma, autorizo o uso do texto final das narrativas a terceiros,
ficando vinculado o controle à Biblioteca da Universidade do Estado do Pará - UEPA,
que terá sua guarda.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que
terá minha firma reconhecida em cartório.

Belém, 18 de Novembro de 2008.

Por ser verdade dato e assino a presente Carta de Cessão.

CARTÓRIO
Queiroz Santos

Márcia do Espírito Santo da Silva
Professora colaboradora da pesquisa



ANEXO

E. E. E. FUNDAMENTAL PROF^ª
DONATILA SANTANA LOPES



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – SEDUC
E.E.E.F. PROF^ª. DONATILA SANTANA LOPES

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu Maria Natalina Feio Okada, Diretora da E.E.E.F. Prof^ª. Donatila Santana Lopes, Código no MEC: 15040496, localizada no município de Belém, Bairro Telégrafo, Travessa Mauriti, nº1797, CEP: 66080-060, fone: (91)3226-1562. Autorizo, nesta escola, a realização da pesquisa intitulada: “*A construção da identidade profissional docente: Análise do processo formativo de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental*”, desenvolvida pela pesquisadora Viviane Ottonelli Costa, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) e orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Albêne Lis Monteiro.

Autorizo o uso da imagem da escola e o espaço da mesma para a realização da referida pesquisa pelo tempo que se fizer necessário.

Belém, 06 de junho de 2008.

Maria Natalina Feio Okada

Diretora Maria Natalina Feio Okada

Maria Natalina Feio Okada
Diretora



Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Centro de Ciências Sociais e Educação
Rua do Una, 156 - Telégrafo
66050-540 – Belém – PA
www.uepa.br/mestradoeducacao

