

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARCELA OLIVEIRA SOGA

MAGISTÉRIO E IDENTIDADE DOCENTE:
Um estudo sobre professoras egressas do PEC-Municípios

**SÃO PAULO
2014**

MARCELA OLIVEIRA SOGA

MAGISTÉRIO E IDENTIDADE DOCENTE:

Um estudo sobre professoras egressas do PEC-Municípios
(versão corrigida)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Belmira A. de Barros Oliveira Bueno

SÃO PAULO
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.121 Soga, Marcela Oliveira
S682m Magistério e identidade docente : um estudo sobre professoras egressas do PEC-Municípios / Marcela Oliveira Soga ; orientação Belmira A. de Barros Oliveira Bueno. São Paulo : s.n., 2014.
134 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Magistério 2. Identidade 3. Formação continuada do professor I. Bueno, Belmira A. de Barros Oliveira, orient.

MAGISTÉRIO E IDENTIDADE DOCENTE:
Um estudo sobre professoras egressas do PEC - Municípios

Marcela Oliveira Soga

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Aprovado em ____/____/____

Banca examinadora

Prof. Dra. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dra. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dra. _____

Instituição _____ Assinatura _____

À Vitória, que em tão pouco tempo, nos ensinou tanto: a amar, a fortalecer a nossa fé e a acreditar em sua presença mesmo em sua ausência.

Ao Nicolas e à Júlia, que alegram os nossos corações com cada dia de vida, aprendizado e conquista.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Belmira Oliveira Bueno, por ter me apresentado um novo universo, algumas vezes sombrio, mas, em tantas outras, repleto de descobertas e prazeres únicos.

Às doze professoras que tornaram possível a realização deste estudo, pela generosidade e disponibilidade.

Às professoras Dra. Isabel Bello e Dra. Helena Chamlian, pelas valiosas críticas e sugestões feitas no exame de qualificação.

À FAPESP, pela bolsa concedida nos dois primeiros anos de pesquisa.

Aos integrantes do grupo de pesquisa – Professora Dra. Denise Trento Souza, Adolfo Oliveira, André Bochetti, André Torelli, Andressa Andrade, Leticia Ramos e, em especial, às amigas Daniele Amaral e Eliana Scaravelli – pelos anos de convivência, amizade e apoio.

À minha mãe, Penha, pelo sacrifício realizado para que eu pudesse estudar e pelo apoio incondicional em tantos anos de vida escolar.

Ao Silas – namorado, esposo, amigo e companheiro – por acreditar mais em mim do que eu mesma e por tornar a vida mais leve e feliz.

Aos meus irmãos, Márcia e Fábio, e aos meus cunhados, Rodrigo e Simone, pelo carinho, amor, confiança e companheirismo.

Aos meus avós, tios e tias – em especial tia Maria e tia Marisa –, primos e primas, por incentivarem meus estudos e por terem me ensinado a importância do amor à família, apesar de todos os vacilos e tropeços da vida.

Aos professores com os quais convivi durante minha trajetória escolar – em especial, Professora Terezinha, Professora Leila, Professor Aloísio, Professora Eliete e Professor Sérgio – pelas marcas que deixaram em mim.

Às minhas amigas de faculdade – Carolina Dantas, Ellen Santos, Isabel Nascimento e Vanessa Carreira – por continuarem presentes mesmo depois de nossas vidas seguirem em frente.

Às minhas amigas de “chão da escola” – Anyele Lamas, Juliana Resende, Mariana Sá, Telma Melo e Thais Furlan – por me lembrarem diariamente o porquê escolhi tornar-me professora.

Às minhas amigas de longa data – Adriana Andrade, Alessandra Perim, Luanda Cardoso, Renata Afonso e Tatiana Mello – pelos caminhos que trilhamos juntas.

“O senhor mire e veja, o mais importante do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. É o que a vida me ensinou.”

Guimarães Rosa

RESUMO

SOGA, M. O. **Magistério e identidade docente: um estudo sobre professoras egressas do PEC–Municípios**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

O trabalho tem por objeto de estudo a questão da identidade docente. Focaliza o percurso de formação de um grupo específico: professoras efetivas de sistemas públicos de ensino que frequentaram um programa especial de nível superior, tendo por objetivo principal analisar e caracterizar o processo de desenvolvimento de identidade nessa etapa da vida profissional. Leva em conta, de um lado, os percursos de formação do grupo e, de outro, o contexto no qual emergem as pressões que levam as professoras a buscarem o diploma de nível superior, bem como o papel do Estado nesse processo. Nesse sentido, busca-se identificar possíveis relações entre a obtenção de um diploma de nível superior e as representações que as professoras passam a fazer sobre si a partir da frequência ao programa. A pesquisa é de natureza qualitativa. O corpus de análise é constituído pela “escrita de memórias” elaborada pelas docentes durante o curso e pelos depoimentos de 12 professoras egressas, obtidos por meio de entrevistas gravadas e transcritas. O referencial empírico foi o PEC – Municípios/ São Paulo (2003 – 2004), caracterizado como “um curso presencial com forte apoio de mídias interativas”, que teve por finalidade oferecer a licenciatura aos docentes que tinham apenas a formação para o magistério em nível médio. O referencial teórico fundamenta-se no conceito de identidade e identidade profissional, baseados nos estudos de Dubar (2009, 2005). As questões relacionadas à profissionalização docente têm como base os estudos de Bourdoncle (2000) e, para trabalhar especificamente com a problemática da identidade docente, parte-se dos trabalhos de Lawn (2000) e Garcia et al. (2005). As análises indicam que tanto a formação quanto a prática pedagógica são imprescindíveis nesse processo de identificação com a atividade profissional e que a obtenção do título em nível superior elevou a autoestima das docentes e sua segurança para justificar suas práticas. Notamos, também, o caráter provisório e fluido da identidade, visto que muitas das docentes tiveram suas vidas profissionais marcadas pela fragmentação e incerteza e, algumas delas, ainda desejem outro campo profissional. Vale ressaltar, também, a importância da estabilidade financeira proporcionada pelo serviço público na decisão das professoras em permanecerem no magistério, área submetida a um alto nível de desprestígio, tendo em vista seus percursos marcados pela instabilidade financeira.

Palavras-chave: magistério, identidade docente, formação continuada de professores.

ABSTRACT

SOGA, M. O. **Teaching profession and teacher identity: a study with teachers from the *PEC-Municípios* program.** 2014. 134 f. Dissertation (Masters) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

The work has as its object of study the issue of teacher identity. It focuses on the formative trajectory of a specific group of teachers – tenured teachers from public school systems who attended a special higher education training program – with the main purpose of analyzing and characterizing the process of identity development at this stage of their professional careers. It takes into account both the formative paths of this group and the context in which emerged the forces that pushed teachers to seek a higher education certificate. In this sense, the work tries to identify possible connections between obtaining a higher education certificate and the representations teachers start to make of themselves as they attend the program. The research is of a qualitative nature. The corpus of the analysis consists of the “memoir writing” created by the teachers during the course of the program, and of testimonies given by twelve teachers in interviews that were recorded and then transcribed. The empirical framework was the *PEC-Municípios* program (São Paulo, 2003-2004), described as “a presence course with strong support from interactive media”, which had as its goal to offer the licentiate degree to teachers that hitherto had only a secondary school level formation. The theoretical background comes from the concept of identity, based on studies by Bauman (2005) and Dubar (2009, 2005). The questions related to teacher professionalization have as their source the works of Bourdoncle (2000), and to work specifically with the problems of teacher identity the study draws from texts by Lawn (2000) and Garcia et al. (2005). The analyses indicate that both the education and the pedagogical practice are indispensable in the process of identification with the professional activity, and that obtaining a higher education certificate enhanced the teachers’ self-esteem and their confidence to justify their practices. We have also observed the impermanent and fluid nature of identity, since many teachers had their professional lives marked by fragmentation and uncertainty, and some of them still contemplate other professional choices. Apart from that, the study made clear the importance that the financial security afforded by the public service had in the teachers’ decision to remain in this profession, a career marred by very low prestige, in view of the financial instability they faced in their life histories.

Keywords: teaching profession, teacher identity, teachers continued education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Nível de ensino x número de trabalhos.....	20
Tabela 1: Contatos realizados.....	44
Tabela 2: Disponibilidade das professoras.....	44
Tabela 3: Permanência das professoras no mesmo nível de ensino	45
Tabela 4: Remoção das professoras.....	46
Quadro 1: Breve caracterização das participantes da pesquisa.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IC	Iniciação Científica
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 9394/96
MEC	Ministério da Educação
PEC	Programa de Educação Continuada
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. REFERENCIAIS TEÓRICOS	24
1.1. PROFISSIONALIZAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE.....	24
1.2. O CONCEITO DE IDENTIDADE.....	33
1.3. IDENTIDADE PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE.....	37
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS	42
2.1. O TRABALHO DE CAMPO E A BUSCA PELAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	43
2.2. A COLETA DO MATERIAL EMPÍRICO: AS ENTREVISTAS E AS MEMÓRIAS	48
3. PERCURSOS IDENTITÁRIOS: DA VIDA ESCOLAR À VIDA PROFISSIONAL.....	53
3.1. PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	53
3.2. IDENTIDADE PESSOAL: EXPERIÊNCIAS FAMILIARES E ESCOLARES	61
3.3. MAGISTÉRIO: OPÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E PERTENCIMENTO	69
3.4. IDENTIDADE PROFISSIONAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR	83
3.5. (IN)SATISFAÇÃO E EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO À CARREIRA DOCENTE.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	120
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	120
ANEXO B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA	121
ANEXO C – ENTREVISTA COM A PROFESSORA SOFIA.....	122

INTRODUÇÃO

“A fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas. O segredo foi revelado.”

Zygmunt Bauman

A pesquisa *“Magistério e identidade docente: um estudo sobre professoras egressas do PEC–Municípios”* tem como ponto de partida minha experiência na iniciação científica (IC), cujo início se deu logo no primeiro ano de graduação em Pedagogia. Naquele momento, dediquei-me intensamente ao estudo de um conjunto de *Memórias* escritas por professoras participantes do Programa de Educação Continuada (PEC) – Formação Universitária Municípios, programa especial de formação de professores destinado aos docentes da rede pública do estado de São Paulo e referente empírico do grupo de pesquisa do qual eu participava e ainda participo¹. Por meio da leitura desses relatos autobiográficos pudemos conhecer com mais profundidade a história de aproximadamente 100 professoras, que nos levaram a refletir sobre as várias significações que elas próprias davam para os fatos ocorridos em suas trajetórias de vida. Os percursos familiares e pessoais, as experiências escolares, as condições de trabalho e os discursos que, de alguma maneira, falavam sobre o que elas são, revelavam muito de sua constituição identitária (Garcia et al., 2005). O contato com esse material, como ponto de partida, e outras motivações explicitadas a seguir despertaram nosso interesse pela noção de identidade e, em especial, pelo aprofundamento do estudo sobre a identidade docente.

A decisão pelo tema da pesquisa foi permeada por dúvidas e tensões de várias ordens, principalmente pelo caráter polêmico e ambivalente do conceito de identidade. Justificar esta escolha tornou-se ainda mais necessário não apenas pela importância de esclarecer as razões que tornam este tema pungente em nossa sociedade, mas principalmente pelo número significativo de trabalhos encontrados com esse foco. Os estudos se referem a diferentes abordagens e perspectivas e, de acordo com Barbier (1996), sua diversidade de usos bem como sua frequente inadequação – teórica, epistemológica e metodológica – são recorrentes,

¹ Durante a IC, participei de um projeto de pesquisa denominado *“Educação a distância, entre o presencial e o virtual: a leitura, a escrita e a formação de professores”*. Atualmente, minha pesquisa está inserida no seguinte projeto: *“Programas Especiais de Formação de Professores, Educação a Distância e Escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço”*, ambos coordenados pela professora Belmira Bueno, minha orientadora.

fazendo com que haja uma grande confusão com relação ao entendimento do conceito de identidade e, por vezes, certa reserva em relação às pesquisas que dele se apropriam.

Assim como Barbier (1996), outros autores problematizam o conceito de identidade e ao nos revelar suas potencialidades, também chamam nossa atenção para as críticas que o perseguem (Bauman, 2005; Dubar, 2005; Hall, 2012; entre outros). Nas palavras de Bauman (2005):

[...] a identidade – sejamos claros sobre isso – é um “conceito altamente contestado”. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. Assim, não se pode evitar que ela corte dos dois lados. Talvez possa ser conscientemente *descartada* (e comumente o é, por filósofos em busca de elegância lógica), mas não pode ser *eliminada* do pensamento, muito menos *afastada* da experiência humana. (p. 83, grifos do autor)

Contudo, nem sempre a problemática da identidade teve a visibilidade e a importância dos dias atuais. Em seu livro *Identidade*, Bauman (2005) nos mostra como autores consagrados da sociologia como Weber, Durkheim e Simmel, não se detiveram sobre esta problemática justamente por ela não se destacar dentre as preocupações da época. Privilegiando a discussão sobre identidade nacional, o autor nos mostra que, naquele momento, o problema da identidade não estava no centro do debate sociológico. Uma das explicações para isso era o fato de a identidade nacional ter sido moldada pela vigência do princípio *cuius regio, eius natio*, cuja ideia é a de que você pertence à nação em que você nasce. Em outras palavras, como não havia questionamentos acerca do pertencimento, a noção de identidade não se fazia premente.

Com o abandono desse princípio, as âncoras sociais que faziam com que a identidade parecesse natural perderam força e o seu questionamento veio à tona, fazendo com que a identificação se tornasse cada vez mais importante para os indivíduos que buscam um “nós” como referência. Desse modo, a identidade é hoje o “papo do momento” (Bauman, 2005), e ela só ficou em evidência a partir do momento em que começou a fracassar, a desvanecer. Ela nasce justamente da crise do pertencimento e, como se pode notar, esse debate está intimamente relacionado ao colapso sofrido por instituições que serviram como referência na sociedade moderna. Como exemplo específico do papel do Estado nesse processo, podemos citar o fato de os Estados terem transferido grande parte de suas tarefas para os mercados globais, não vendo mais necessidade de um fervor patriótico como o viam em outros tempos.

Além disso, o Estado não garante mais a solidez e a durabilidade do papel produtivo que outrora determinava a identidade humana de uma pessoa (Bauman, 2005).

Dessa forma, com estas e outras mudanças advindas da globalização, em que podemos encontrar uma infinidade de oportunidades e, inclusive, identidades novas e não experimentadas, as identidades rígidas e inegociáveis, características de uma época passada, perdem espaço. Nesse sentido, é consenso entre os estudiosos do tema na contemporaneidade (Bauman, 2005; Dubar, 1998, 2005, 2009; Lawn, 2001; Garcia et al., 2005, entre outros), que tanto o pertencimento quanto a identidade não são sólidos e inflexíveis, eles estão sujeitos a negociações e revogações e também à dependência das ações e decisões tomadas pelos próprios indivíduos, de modo que a ideia de ter uma identidade só ocorre às pessoas quando o pertencimento deixa de ser um destino, uma condição sem alternativa. Bauman (2005) explicita, no entanto, o caráter ambivalente desta noção, pois ao mesmo tempo em que não parece estimulante ser identificado de modo inflexível a uma posição, dada a infinidade de possibilidades e opções disponíveis, não pertencer a nenhum lugar a longo prazo, também pode ser angustiante.

Além do caráter incerto e mutável da noção de identidade, é importante ressaltar a existência, nos dias de hoje, de uma multiplicidade de pertencimentos, o que torna qualquer abordagem empírica da identidade um elemento altamente complexo. Nas palavras de Dubar (2009), “o pertencimento múltiplo e cambiante dos indivíduos nas sociedades modernas constitui (...) um problema sociológico temível.” (p. 18), o que seria também mais uma explicação para a reserva com relação aos trabalhos com o foco identitário. No entanto, a despeito de todas as ressalvas apontadas, a identidade, ainda assim, constitui-se como um conceito central em nossa sociedade, uma vez que,

[...] na arena global, por exemplo, existem preocupações com as identidades nacionais e com as identidades étnicas; em um contexto mais “local”, existem preocupações com a identidade pessoal como, por exemplo, com as relações pessoais e com a política sexual. (Woodward, 2012, p. 17)

Dessa forma, percebe-se que inúmeros fatores interferem no processo de construção da identidade. Como exemplos, podemos citar: contexto histórico, origem cultural, profissão, geração, etnia, gênero, crenças religiosas, dentre outros. Nesse sentido, muitos autores preferem utilizar o termo identidades, no plural, em detrimento do termo identidade, no singular, justamente por se tratar de pertencimentos múltiplos e nem sempre coerentes entre si, mas também pelo fato de a identidade não ser única e imutável e, como dito anteriormente,

estar sujeita a transformações e modificações de diversas ordens. Todavia, diante do enfoque deste estudo, aqui serão privilegiados os aspectos relacionados à formação e à trajetória profissional das professoras, o que não significa dizer que outros elementos presentes nesse processo serão desconsiderados.

Estudos mostram que a problemática identitária está cada vez mais presente no discurso do trabalho social e no campo educacional e formativo. Segundo Barbier (1996), de uns tempos para cá, a identidade se tornou, inclusive, uma espécie de referência obrigatória para os estudiosos que focalizam o campo das mudanças – sejam elas individuais ou coletivas – especialmente por permitir a articulação entre categorias de pensamento que antes eram vistas como desconexas – pensamento/ação; objetivo/subjetivo; físico/social – de forma que não é por acaso que esta noção apareça como um paradigma para pensar as mudanças e recomposições sociais que acontecem hoje em dia (Barbier, 1996; Bauman, 2005).

Antes de prosseguirmos com a discussão sobre as relações entre formação – neste caso, formação docente – e identidade, é importante retomarmos as razões que fazem com que o campo formativo esteja em evidência em nossa sociedade. Para tanto, trataremos do lugar ocupado pela escola na sociedade atual, o que, em certa medida, vai nos ajudar a compreender, também, o papel desempenhado pelos professores nesse contexto.

Assim como o próprio Estado – citado anteriormente – a escola também pode servir como exemplo de uma instituição que é influenciada pelas mudanças advindas do processo de globalização. Tiramonti (2005) faz uma interessante análise de seu papel nos dias de hoje, desmistificando a ideia de que seus problemas são originários de si própria, seus profissionais e/ou comunidade a que atende. A autora defende que a escola é uma produção institucional de outro momento histórico, o que explicaria, pelo menos em parte, as assimetrias existentes entre ela e o momento histórico e cultural no qual está inserida.

Iniciemos pelo fato de que, em sua origem, a instituição escolar tinha como um de seus objetivos a criação de uma identidade nacional em conformidade com a sociedade industrial e com as instituições características dessa etapa do desenvolvimento capitalista (família, escola, fábrica, entre outros). Hoje, diferentemente, a escola se vê diante da responsabilidade de responder a uma multiculturalidade e, muitas vezes, dá indícios de que não está preparada para essa tarefa. Ao examinar essa questão, Tiramonti (2005) ressalta a secundarização que veio a ocorrer com a tarefa de ensinar, segundo ela, resultante de uma série de fatores, dentre os quais ela destaca: difusão de teorias construtivistas e da cultura “psi”, importância da dimensão assistencialista em detrimento de tarefas específicas à escola e

a lacuna cultural entre os docentes e os alunos. Outro fator que se soma a esses, segundo a autora, é o desenvolvimento dos meios de comunicação no contexto atual, ainda não incorporados de maneira satisfatória pela grande maioria das instituições de ensino.

Assim, a escola tem sido alvo de inúmeras críticas por parte da mídia e da população em geral e, também, é vista por muitos estudiosos como um espaço de resistência cultural e, por isso, como um local pouco atrativo para os estudantes. O discurso de que os alunos não avançam e passam de ano sem aprender nada é recorrente, mas nem sempre os aspectos levantados acima são considerados para uma melhor compreensão da crise pela qual a escola tem passado nos últimos tempos. Por muito tempo perdurou – e ainda perdura – a ideia de que a ineficiência da escola é decorrente da falta de preparo/formação dos professores, maiores responsabilizados pelo fracasso do aluno em sala de aula e pelos resultados insatisfatórios obtidos em avaliações externas.

Ao buscar compreender essa situação para além da culpabilização dos docentes, Souza (2006) identifica a presença do *argumento da incompetência* (do professor), visto como a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional, tanto em documentos dos programas educacionais quanto na literatura educacional e nas ações e representações dos agentes da Secretaria de Educação. Como forma de “sanar” essa incompetência, oriunda principalmente das deficiências de uma formação inicial precária, na visão de seus defensores, há uma profusão de cursos de formação continuada que se dedicam a melhorar a competência dos professores e, por consequência, promover um aumento da qualidade do ensino. De acordo com Bueno e Souza (2012),

[...] o argumento da incompetência docente atua como dispositivo na produção e na consolidação desse mercado formativo voltado aos professores, no qual os programas especiais ocupam um espaço significativo, já que dirigidos a grandes massas de professores. [...] Resulta, pois, em uma estratégia para controlar os professores, que são levados a consumir produtos e serviços diversos que lhes são oferecidos, por vezes impostos.” (p. 172)

É no bojo desse processo que ocorre a criação do PEC, considerado tanto como um curso de formação inicial – por se tratar de uma licenciatura – como de formação continuada – por ter sido dirigido a professores que já estavam em exercício. Sua primeira versão (2001-2002) foi realizada por meio de um consórcio entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, três universidades (USP, PUC-SP e UNESP) e fundações de caráter privado. O programa foi dirigido aos docentes efetivos da rede estadual que trabalhavam nas séries iniciais do ensino fundamental (EF). Já sua segunda edição – o PEC–Municípios –, referente

empírico desta pesquisa, com algumas modificações e ajustes, foi dirigido aos docentes da educação infantil (EI) e das séries iniciais do EF de 41 redes municipais de ensino e contou com a participação de aproximadamente 4500 docentes.

A implantação de cursos/programas de formação inicial e continuada, destinados a professores da rede pública de ensino do país com vistas à “melhoria da qualidade da educação e a promoção da profissionalização docente” (Bello, 2008, p. 46) está acontecendo com maior ênfase desde meados da década de 1990. A promulgação da LDB 9394/96 teve um papel decisivo em tais políticas e ações e devido a um equívoco em seu encaminhamento (Bueno, 2006) divulgou-se que até o final da *Década da Educação* (1997-2007) todos os professores em exercício, no país, deveriam ter o diploma de nível superior.² Isso fez com que os estados, municípios e a própria União, responsabilizados pela nova Lei por essa formação, criassem diversas modalidades de programas de capacitação para todos os professores em exercício.

O contexto que fez emergir a criação dos programas especiais, ainda muito recente, marcado por pressões que levam os professores a se inscreverem em tais cursos para obter a formação em nível superior, bem como os percursos peculiares de escolarização e formação do grupo focalizado, oriundos em sua maioria de estratos sociais pouco favorecidos, justificam a relevância de se realizar um estudo sobre o desenvolvimento da identidade docente nesse processo. Afinal, não se pode desconsiderar que se tratou de um processo

² Para que possamos compreender melhor como se deu esse equívoco, recorreremos ao Parecer Processo n. 23001.000023/2003-61, CEB 03/2003, relatado por Nelio Bizzo. Em suas palavras: “A formação de professores em nível médio, na modalidade Normal, freqüentemente tem sido envolvida em controvérsias. A lei 9394/96 definiu o patamar mínimo para o exercício docente para os quatro últimos anos do ensino fundamental, ao estatuir que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB, art. 62). Nas Disposições Transitórias da mesma lei consta, no § 4º do Art 87, que ‘Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço’. Por meio desta redação de significado pouco preciso muitas pessoas foram levadas a pensar que após 10 anos da promulgação da Lei o acesso a funções docentes passasse a ser prerrogativa exclusiva de professores com formação em nível superior. Essa interpretação, apesar de muito difundida, não resiste a uma análise da legislação que serve de referência, em especial a três suportes básicos: a própria LDBEN, a lei 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação) e a Constituição Federal. A redação do artigo 62 da LDBEN é clara e não deixa margem para dúvida. Aqueles que freqüentam um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão do curso conduz a certificado de conclusão que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito. No caso, o direito gerado é a prerrogativa do exercício profissional, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os professores que lograram obter formação de nível médio, na modalidade Normal, incorporaram a seu patrimônio individual a prerrogativa do magistério. Nossa Constituição Federal, a Lei Maior de nosso País, diz que o ato jurídico perfeito gera direito adquirido, e que a lei não pode prejudica-lo.” (Parecer Processo n. 23001.000023/2003-61, CEB 03/2003). Para maiores informações, consultar, também, a resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003, que torna legal, o teor do parecer.

massificado de universitarização do magistério das séries iniciais do EF e da EI, que chegou aos professores com várias promessas: de formação, ascensão na carreira, acesso e domínio de novas tecnologias. É preciso considerar, também, que

[...] esses programas, além de terem cumprido o objetivo de titular grandes contingentes de professores em curto prazo, tiveram também a função de testar a exequibilidade de um modelo de formação. (Bueno e Souza, 2012, p. 162)

Nesse sentido, é possível considerar que a formação oferecida pelo PEC-Municípios afetou a configuração identitária das professoras que dela participaram? Em que medida e em que direção esse processo afetou suas identidades, considerando-se que foi dirigido a grandes contingentes de professoras e orquestrados pelo Estado? Pensamos que os fatores citados acima, potencializados pela formação em serviço, influenciaram a constituição da identidade das docentes, mesmo porque a mudança do perfil das professoras era um dos propósitos do programa. O próprio material do PEC – Municípios nos mostra as relações que se pretendiam estabelecer entre a formação, tanto inicial quanto continuada, e a construção da identidade profissional. Em um trecho de um texto disponibilizado para as participantes do curso no módulo “O PEC – Formação Universitária Municípios e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor”, encontramos a seguinte reflexão:

Em relação à formação inicial, os cursos de formação têm demonstrado que, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente pedagógica escolar nos seus contextos. É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a prática. (São Paulo, 2004, p. 79)

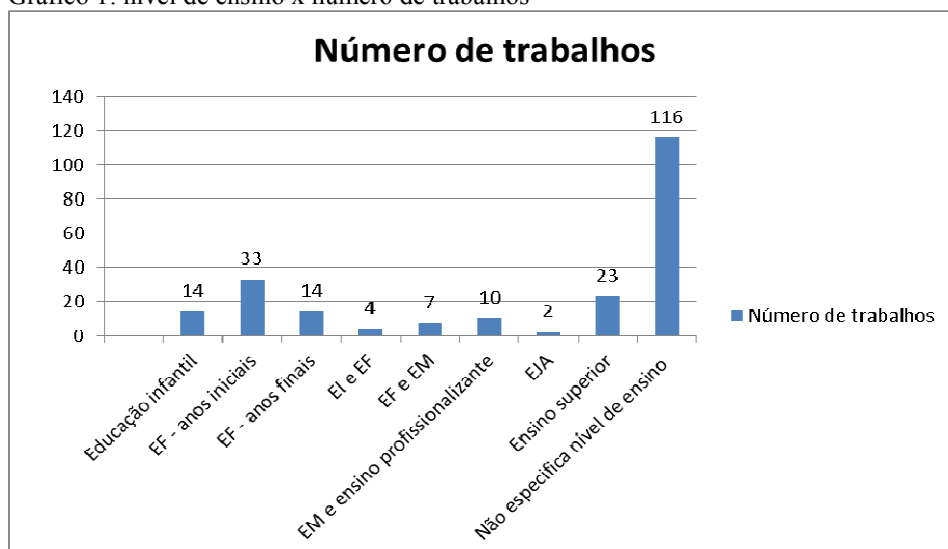
É importante ressaltar que o PEC se propôs, de fato, a sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, sendo esta, inclusive, uma de suas competências de referência, as quais nortearam o monitoramento e a avaliação do programa. Outra competência de referência que merece destaque diz respeito às mudanças visadas no trabalho das professoras, o que incidiria, de algum modo, em uma possível transformação de suas identidades. Assim, o programa assumiu como um de seus objetivos: “compartilhar a reflexão

peçoal crítica em grupos de âmbitos diversos, inclusive comunidades em redes de conhecimento, possibilitando mudanças de práticas, atitudes e revisão de valores”. (São Paulo, 2002, p. 9)

A fim de verificarmos como a identidade docente vem sendo trabalhada na literatura educacional, realizamos um levantamento bibliográfico que, embora não tenha sido abrangente, oferece pistas sobre o lugar ocupado por esta temática nos estudos encontrados. Este trabalho é concebido como parte integrante e constituinte da pesquisa, pois um tema de estudo geralmente possui uma longa história e é imprescindível conhecê-la. Sua importância ultrapassa a elaboração de um quadro teórico, uma vez que possibilita o conhecimento do estado das produções realizadas em um determinado campo, os objetos de estudo, as perspectivas teórico-metodológicas, suas rupturas e continuidades.

Em uma revisão bibliográfica realizada no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados 223 trabalhos no período que corresponde de 1992³ a 2010. Para a busca, utilizamos os termos “identidade docente, identidade profissional” e, do total de trabalhos localizados, 186 são dissertações de mestrado e 37 são teses de doutorado. Com o intuito de selecionar os estudos encontrados, fizemos agrupamentos tendo como critério inicial o nível de ensino:

Gráfico 1: nível de ensino x número de trabalhos



Considerando a grande quantidade de trabalhos localizados, estabelecemos critérios para reduzir o número de estudos que seriam analisados. O primeiro deles foi descartar os

³ O estudo mais antigo encontrado no banco de teses da Capes é de 1992.

resumos que não diziam a que nível de ensino se reportavam e, ainda, as pesquisas que tratavam de outros níveis de ensino diferentes dos anos iniciais do EF e EI, quais sejam: anos finais do EF, ensino médio (EM), educação de jovens e adultos (EJA), ensino profissionalizante e ensino superior. Mesmo após este refinamento, a revisão ainda contava com 51 trabalhos, número bastante alto para ser analisado.

Após uma segunda leitura dos resumos pré-selecionados, percebemos uma grande quantidade de trabalhos cujo foco não incidia sobre a identidade docente, sendo esta trabalhada apenas tangencialmente. Outros problematizavam as questões identitárias a partir da análise do discurso e das representações sociais e outra parte considerável trabalhava essa questão a partir de uma perspectiva psicológica. Levando em conta o enfoque sociológico do presente estudo, foram desconsiderados os trabalhos citados acima; os estudos que, embora dialogassem com nosso objeto, não disponibilizavam a dissertação/tese na íntegra em rede virtual; e aqueles que se mostraram pouco cuidadosos com o aspecto conceitual e metodológico em sua versão completa.

Com isso, a revisão ficou circunscrita a um total de 9 trabalhos, sendo 6 relacionados às séries iniciais do EF e 3 relacionados tanto com a EI quanto com os anos iniciais do EF. A decisão por privilegiar esses dois níveis de ensino, tanto na revisão quanto na própria pesquisa, deve-se ao fato de que as professoras participantes do estudo têm transitado de um para outro nível. A despeito de suas especificidades, tanto um grupo quanto o outro recebeu uma mesma formação, o Magistério e, posteriormente, o curso de Pedagogia, aspecto também privilegiado nesta pesquisa. Para uma melhor organização e análise dos trabalhos, construímos uma tabela com as seguintes informações: autor(a)/ano, proposta do texto, perspectiva teórica, metodologia, principais argumentos e apreciação pessoal.

Esse exame permitiu observar que, independentemente da orientação teórica, a totalidade das pesquisas entende que a identidade não se relaciona à essência do indivíduo, visto que esta possui um caráter múltiplo e sujeito a transformações. Entretanto, nem todas se dedicam a analisar o desenvolvimento da identidade docente de forma aprofundada, de modo que, apesar de citarem os elementos que se fazem presentes e influenciam em sua constituição, poucas analisam esse processo detidamente. Alguns estudos citam a identidade docente apenas para dizer que ela é um elemento importante para a valorização do magistério, ressaltando a necessidade de fortalecê-la para que ela possa atuar de forma mais incisiva no reconhecimento da categoria docente.

Assim, a maior parte dos trabalhos analisados recorre, em algum momento e em graus variados, à discussão sobre a (des)valorização do magistério. Alguns deles explicitam que o professor é o seu alvo direto, sendo questionado com relação à sua capacidade de leitura e escrita, por exemplo – o que revela, de certo modo, seu desprestígio em relação à academia – (De Grande, 2010) ou até mesmo sendo responsabilizado por não se dar conta de estar vivenciando esse processo de desvalorização – o que mostra, na visão das autoras, certo grau de alienação política (Cóssio, 1999; Deus Deu, 2007). A (des)valorização incide também sobre o próprio magistério enquanto categoria profissional. Neste caso, em um dos trabalhos (Marinho, 2008) ela é analisada tendo como ponto de partida a feminização, a formação e a proletarização – e em outros (Conti, 2003; Costa, 2009) – a partir da indicação da necessidade de se valorizar a atividade docente para que haja uma melhoria significativa no âmbito dessa atividade profissional.

Como dito anteriormente, embora as pesquisas não esmiúcem o desenvolvimento da identidade profissional, muitas citam alguns elementos que interferem nesse processo. Deles, vale ressaltar a prática pedagógica (Cóssio, 1999; Conti, 2003; Costa, 2009) e, em especial, a formação a que as professoras são submetidas em diversos momentos de sua carreira. Dois trabalhos se referem ao curso de magistério: enquanto um defende a sua importância para o processo de constituição da identidade docente (Marinho, 2008), o outro sugere que a formação em nível médio não apresenta tanta importância e mostra-se inferior à formação obtida em nível superior (Conti, 2003).

Sobre o ensino superior, representado pelo curso de Pedagogia, também há divergências. Cóssio (1999) acredita que a formação inicial não influencia de forma relevante na construção identitária, pois acredita que a prática pedagógica é mais importante para identificar-se com a profissão; já outros pesquisadores (Conti, 2003; Costa, 2009), embora não descartem a importância da prática em sala de aula, defendem a relevância do diploma de nível superior nesse processo. A formação contínua, no entanto, é a mais contemplada nas pesquisas. Em algumas delas (Tiezzi, 1997; De Grande, 2010) é justamente a relação entre a identidade e a formação continuada que está em foco. Em outras, a especificidade recai sobre os professores leigos (Prado, 2008) e também sobre professores imbricados em um contexto de diversidade (Cavaliere, 2009) e, mesmo os trabalhos que não focalizam a dimensão formativa, acabam ressaltando sua importância para o processo de constituição da identidade profissional (Deus Deu, 2007; Marinho, 2008).

A partir desse breve exame foi possível perceber o forte apelo à formação como um elemento relevante para o processo de desenvolvimento da identidade profissional. Contudo, nenhum dos estudos citados se refere a um curso de formação que seja simultaneamente inicial e continuada. Acreditamos, assim, que a presente pesquisa possa trazer novas contribuições para a discussão, pois além de conferir um título de nível superior às professoras – característica de uma formação inicial – o PEC também contribuiu com uma reflexão sobre suas práticas em sala de aula, característica de uma formação continuada. De acordo com o que vimos até o momento, essas são duas dimensões importantes para o processo de constituição da identidade docente. Como a valorização da prática pedagógica constituiu-se em um dos eixos desse programa, atenção especial é dada a esse aspecto. Lawn (2001) defende, inclusive, “que a identidade pode ter mais influência na natureza do trabalho dos professores do que as novas tecnologias materiais, como o currículo nacional, design da escola ou organização das turmas”. (p. 119)

Com isso, as discussões apresentadas até o momento pretendem problematizar questões relativas à identidade docente, identidade profissional e profissionalização docente. Desta maneira, o estudo tem como objetivos principais:

- Analisar e caracterizar o processo de desenvolvimento de identidade de professoras em serviço, levando em conta, de um lado, os percursos de formação do grupo e, de outro, o contexto que faz emergir as pressões que levam os docentes a buscarem o diploma de nível superior por meio de programas especiais;
- Analisar os discursos oficiais e o papel do Estado nesse processo, assim como o do mercado, levando em conta as parcerias e consórcios efetuados;
- Identificar a relação entre os processos de (trans)formação da identidade profissional e a prática pedagógica do grupo focalizado.

Esperamos que as análises em desenvolvimento contribuam para aprofundar a compreensão sobre esse modelo de formação em serviço e sua relação com a identidade docente e, deste modo, ofereçam elementos que possam orientar as políticas nesse campo.

1. REFERENCIAIS TEÓRICOS

[...] se as profissões efetivamente estão perdendo prestígio e privilégios e se os profissionais tornam-se cada vez mais semelhantes aos operários, por que tantas ocupações almejam o status de 'profissão'? Paradoxalmente, a resposta seria a de que tornar-se um profissional é uma das condições mais seguras de que pode dispor-se um indivíduo para colocar-se ao largo da condição proletária. Em outros termos, e como observou Abbott (1991), a profissionalização é uma das vias mais importantes de mobilidade social; e, mesmo num cenário futuro o mais sombrio, "o que quer que ocorra às profissões como estruturas sociais reais, elas certamente sobreviverão como nomes e imagens, visto que a mobilidade social que elas facilitam e representam é central nas sociedades e culturas modernas".

(Marli Diniz)

Apresentamos, neste capítulo, os principais referenciais teóricos da pesquisa. Para trabalharmos as questões relacionadas à profissionalização docente, partimos especialmente dos trabalhos de Bourdoncle (2000). No que se refere às relações entre o magistério e a discussão de gênero, baseamo-nos nas pesquisas de Carvalho (1999). Com relação ao conceito de identidade e identidade profissional, temos como respaldo os estudos de Claude Dubar (2009, 2005, 1998) e para trabalhar especificamente com a problemática da identidade docente, os trabalhos de Lawn (2001) e Garcia et al. (2005).

1.1. PROFISSIONALIZAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE

A discussão sobre a identidade profissional deve contemplar a reflexão sobre o processo de profissionalização da atividade docente, cujas tensões e dissonâncias merecem ser situadas, mesmo que brevemente. Considerar seus conflitos, suas especificidades, suas dificuldades para preencher os requisitos de profissão, sempre questionada, é essencial para que possamos compreender a instabilidade do lugar ocupado pelo magistério no âmbito das profissões.

De acordo com Thomas Popkewitz (1992 apud Santos, 2003), o significado do termo profissão não coincide nos diversos países que o utilizam. Para o pesquisador,

[...] a utilização da palavra não implica a existência de uma definição fixa ou universal, independente do tempo e do lugar. Bem pelo contrário, profissão é

uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam (p. 13).

Dessa forma, o autor esclarece que o conceito de profissão anglo-americano, por exemplo, não pode ser incorporado indiscriminadamente nos vocabulários de outros países, tendo em vista que ele revela um modo de interpretação específico de como as profissões funcionam neste local. Bourdoncle (2000) também enfatiza as divergências quanto ao entendimento do termo profissão. O autor explica que, para os norte-americanos e ingleses, por exemplo, a profissionalização de uma atividade só ocorre caso ela seja mobilizada por saberes racionais. Tais atividades, denominadas pelos sociólogos americanos como “learned professions”, respaldam-se em um conhecimento acadêmico e são professadas em universidades.

Dubar (2005) explica que os franceses, diferentemente dos ingleses e americanos, utilizam o termo profissão em dois sentidos principais. Em um deles, o termo é utilizado para se referir à totalidade dos *empregos*, o que, em inglês, seria denominado *occupations*. No outro, o termo profissão se refere às profissões liberais e científicas, cujo correspondente em inglês seria *professions*. De acordo com o autor, a terminologia francesa se complexifica ainda mais quando consideramos um terceiro termo, *métier*, ou se preferirmos, ofício, em português. Segundo o estudioso, a despeito de profissões e ofícios terem uma mesma origem comum – as corporações –,

[...] com o desenvolvimento e a consolidação das Universidades, artes liberais e artes mecânicas começaram a se dissociar, levando à oposição entre:

- as “profissões” oriundas das “*septem artes liberales*” ensinadas nas universidades e “cuja produção cabe mais ao espírito que à mão” (*Grande Encyclopédie*);
- os “ofícios” oriundos das artes mecânicas, “em que as mãos trabalham mais que a cabeça” (J.-J. Rousseau) e que se desvalorizam na sociedade do Antigo Regime a ponto de a Enciclopédia dar deles a seguinte definição no século XVIII: ocupações que exigem a força braçal e que se limitam a determinado número de operações mecânicas”. (Dubar, 2005, p.164)

Desse modo, o que diferencia as profissões dos ofícios é que os últimos são aprendidos menos pelo estudo do que pela prática, muito embora eles também se respaldem em um conhecimento específico que necessita ser transmitido. Assim, é possível dizer que o prestígio social e intelectual dispensado às profissões seria preponderante ao dispensado aos ofícios, o que revela a distinção existente entre os dois tipos de atividades.

Nesse mesmo sentido, Diniz (2001) comenta que é bem provável que o conceito de profissão seja um *folk concept*, o que significa dizer que ele faz parte do aparato da sociedade

que estudamos e deve ser estudado levando-se em consideração o seu uso e o papel que desempenha na sociedade em questão. Portanto, segundo a pesquisadora,

[...] a questão não consiste em determinar, como fazem os funcionalistas⁴, o que é uma “profissão” num sentido absoluto, mas em investigar como as pessoas numa sociedade determinada definem o que é ou não um “profissional”, como os profissionais “fazem” ou “realizam” sua profissão através de atividades particulares e quais as consequências disso sobre a forma em que vêm a si mesmos e sobre seu desempenho. (Diniz, 2001, p. 18).

A despeito das divergências conceituais existentes neste campo, a pesquisadora refere-se a uma definição mínima do conceito de profissão aceita pelos principais estudiosos sobre o tema: “ocupações não-manuais que requerem funcionalmente para seu exercício um alto nível de educação formal usualmente testados em exames e confirmado por algum tipo de credencial” (Diniz, 2001, p. 18). A autora esclarece que alto nível de educação formal significa, em geral, nas sociedades modernas contemporâneas, educação de nível superior adquirida em instituições universitárias e a credencial diz respeito a um diploma. Todavia, ela enfatiza que o significado e o conteúdo de cada um desses elementos variam quando consideramos a história de cada local.

Além disso, Diniz (2001) chama atenção para a infinidade de exemplos na literatura que versam sobre os atributos de uma profissão, mas, como se verifica uma superposição entre eles, é possível, de acordo com a autora, definir um núcleo de atributos mais ou menos constantes, quais sejam:

[...] a existência de um corpo de conhecimento suficientemente abstrato e complexo para requerer um aprendizado formal prolongado; uma cultura profissional sustentada por associações profissionais; uma orientação para as necessidades da clientela (service orientation) e um código de ética. (Diniz, 2001, p. 20)

Wilenski (1970 apud Diniz, 2001, p.21), por meio de observações empíricas, forneceu a primeira descrição desse processo de profissionalização⁵:

[...] em primeiro lugar, a ocupação se torna um trabalho em tempo integral. Em seguida, criam-se escolas para treinamento que se transformam em departamentos, faculdades ou escolas dentro de universidades, com seus

⁴ De acordo com Diniz (2001), seus estudos sobre o campo profissional têm como ponto de partida a contribuição dos funcionalistas, pois, foram eles – os sociólogos funcionalistas americanos – que delinearão esta área de investigação a partir dos anos 1930.

⁵ É preciso salientar que este modelo de profissionalização por estágios teve como base o desenvolvimento das profissões na Inglaterra e nos Estados Unidos, durante os séculos XIX e XX. (Diniz, 2001).

graus acadêmicos e uma base de conhecimento mais ampla e complexa. Posteriormente, criam-se associações profissionais, as quais obtêm do Estado, através de intensa atividade política, legislação autorizando a prática da atividade ocupacional apenas por aqueles que possuem graus acadêmicos e licenciamento das associações e penalizando a prática não credenciada. E, finalmente, são estabelecidas regras de comportamento e de conduta profissional – um código de ética – para regular as relações do profissional com seus clientes e com seus pares. (Diniz, 2001, p. 21)

Ao relacionarmos alguns desses atributos ao magistério, conseguimos perceber a sua instabilidade no âmbito das profissões. Os professores, apesar de terem uma competência reconhecida oficialmente, são submetidos a uma formação mais curta e de menor prestígio, principalmente se considerarmos que eles podem exercer a docência apenas com o certificado de nível médio. Além disso, qualquer pessoa, mesmo sem formação, sente-se autorizada a opinar sobre a área educacional, enquanto que os grupos considerados profissionais gozam de controle sobre a discussão acerca de sua área de atuação, bem como sobre o julgamento e o acesso de novos membros.

No que concerne à licença, os professores não gozam de exclusividade para o exercício da docência, pois o ensino informal acaba sendo permitido. Além disso, a barreira com relação ao exercício do magistério não é feita pelo próprio grupo profissional – por intermédio de um conselho – mas, sim, pelo Estado – por meio de um concurso – e o próprio Estado permite que pessoas sem certificação lecionem. Em profissões regulamentadas como a medicina e o direito, por exemplo, se alguém exerce a profissão sem registro, é denunciado. Em contrapartida, no magistério, há um consentimento generalizado de que qualquer pessoa pode lecionar.

No que diz respeito à independência, os docentes são apenas parcialmente autônomos, tanto frente às organizações quanto frente a seu público, enquanto que os profissionais são duplamente autônomos no exercício de sua profissão. Por fim, no que se refere à autorregulação, as profissões regulam por si mesmas a sua atuação por meio de seu próprio código ético e deontológico. Já os professores carecem deste código, bem como de mecanismos próprios para julgar seus membros ou solucionar conflitos (Enguita, 1991).

Dessa forma, alguns autores (Enguita, 1989, 1991; Hypólito, 1991, 1997, 2003; Oliveira, 2004; entre outros) chamam atenção para a posição ambígua do magistério, que ocuparia um lugar situado entre a profissionalização e a proletarização. Tais pesquisadores insistem nos sinais de precarização a que essa atividade estaria submetida e questionam se o professor pode ser considerado, de fato, um profissional, já que, como observamos acima, a

atividade docente não cumpre todos os critérios exigidos para ser considerada uma profissão. Ludke e Boing (2004), ao trazerem as discussões de Dubar para o magistério, defendem que esta mesma precarização do trabalho docente pode ser, inclusive, um dos fatores responsáveis pela crise de identidade observada entre os professores nos últimos tempos.

Outros estudiosos pensam que esta é uma questão pouco produtiva e consideram mais frutífero identificar as grandes linhas de força que caracterizam o trabalho de um grupo que busca a profissionalização de sua atividade. Sobre esse aspecto, considera-se pertinente dar voz ao pesquisador português Pintassilgo (2011):

Não obstante a sua relevância, a utilização discursiva de categorias como profissão, profissionalismo e profissionalização envolve também alguns riscos. Em primeiro lugar, o risco da mitificação ou do investimento meramente retórico; quer dizer, da elaboração de uma espécie de narrativa da salvação, defasada da realidade. Em segundo lugar, o risco de ficarmos reféns de um paradigma de profissão inspirado nas profissões liberais, dificilmente aplicável a este caso concreto. A complexidade da actividade docente, se tivermos em conta a sua historicidade e as suas diversas dimensões, não se compadece com olhares redutores. A noção de profissão não esgota, assim, a tentativa de uma definição, sendo conveniente conjugá-la com outras categorias (p. 18).

O referido autor defende a necessidade de articular esse conceito a noções como tradição, vocação, moral, paixão pedagógica e tato pedagógico, sem os quais, em sua visão, não se pode compreender as especificidades do magistério. Embora não trabalhemos diretamente com todas as noções explicitadas por ele, consideramos interessante a atenção dada a questões que podem ser vistas como específicas ao magistério, bem como a sua visão de profissionalização como um processo histórico ainda em curso.

A problemática da profissionalização em consonância com a da universitarização da formação docente⁶ está presente em praticamente todos os países que realizaram a massificação de seus sistemas educativos. Com as transformações ocorridas no sistema educativo no último século, houve uma complexificação do trabalho do professor, de modo que o ingresso de alunos excluídos da escola anteriormente, a redefinição dos objetivos da escola e a complexificação dos saberes contribuíram para que as tarefas do professor fossem completamente redefinidas. Arelado a isso, podemos citar a “insuficiência” da formação

⁶ É importante esclarecer que o principal dispositivo no qual a profissionalização de uma atividade está ancorado é a universitarização de sua formação profissional. No entanto, de acordo com os estudos de Bourdoncle, embora a formação universitária seja necessária para que grupos ocupacionais se profissionalizem e se juntem a grupos de profissionais estabelecidos, elas não são suficientes nesse processo, pois devem estar articuladas, também, à prática profissional.

inicial e continuada, citada anteriormente, e um recorrente mal estar dos professores observado em diferentes países e realidades sociais. Além disso, houve um aumento das expectativas da sociedade com relação aos resultados do sistema escolar e observamos, também, a incidência de orientações provenientes de instituições internacionais que, em geral, exercem um papel definidor na formulação das políticas educacionais.

Baseando-nos nos estudos de Bourdoncle (2000), pretendemos explicitar os diferentes sentidos assumidos pelo termo profissionalização. Para o autor, este processo está atrelado a três dimensões principais: processo de melhoria dos saberes e proficiências profissionais; estratégia coletiva do grupo profissional e adesão do indivíduo ao grupo – todas elas intimamente relacionadas à problemática da identidade profissional. Bourdoncle (2000) especifica, também, os elementos que, em seu entendimento, são afetados pelo processo de profissionalização: a **atividade**, a **formação**, o **saber**, o **grupo** e a **pessoa**.

Assim, quando nos referimos à profissionalização de uma **atividade**, queremos dizer que ela passou de ofício à profissão, ou, até mesmo, do estado de atividade ao de ofício, agora, reconhecido e remunerado. Para tanto, ela deve passar a ser exercida como principal atividade ao mesmo tempo em que deve ser remunerada para isso. Como exemplo, Bourdoncle (2000) cita diversas atividades esportivas, inicialmente praticadas por amadores e, posteriormente, praticadas por profissionais que, a partir delas, começam a “ganhar suas vidas”. Os enfermeiros retratam outro exemplo, de modo que, anteriormente, a enfermagem correspondia a um trabalho voluntário de suporte a pacientes e, hoje, corresponde a um ofício remunerado. É importante salientar que, em qualquer dos casos, a atividade deve ser exercida tendo como fim, o próprio sustento e, não apenas, a satisfação de um prazer ou a prática de um hobby.

Considerando a ideia de que, para ser uma profissão, é necessário que os saberes sejam professados, Goode (1969 apud Bourdoncle, 2000, p. 123) detalhou as características necessárias para que possamos pensar na profissionalização dos **saberes**: eles devem ser relativamente abstratos e organizados em um corpo codificado de princípios; devem ser aplicados aos problemas concretos; devem ter credibilidade quanto a sua eficácia (mesmo que eles não sejam realmente eficazes); ser, em parte, criados, organizados, transmitidos e, em caso de conflitos, arbitrados em última instância pela própria profissão, especialmente por seus professores-pesquisadores universitários; e, ser suficientemente sofisticado para não ser facilmente acessível ao homem comum, o que conferirá ao grupo profissional uma espécie de “mistério”.

Pensando particularmente no magistério, Perrenoud (apud Bourdoncle, p.123) especifica dois tipos de saberes: os saberes para ensinar e os saberes a ensinar. Os saberes a ensinar correspondem aos saberes disciplinares que, apesar de essenciais, não respondem aos critérios de Goode (1969 apud Bourdoncle, p. 123), pois são criados e arbitrados por pesquisadores e pessoas que concebem os programas e não pelos próprios professores. Já os saberes para ensinar, relacionados a questões específicas da pedagogia, didática e conhecimento do sistema educativo, dizem respeito especificamente aos professores e são os que sustentam grande parte de sua profissionalização. Outra forma muito difundida que pode contribuir para a profissionalização dos saberes diz respeito à competência, que pode ser definida como a capacidade de cumprir uma tarefa determinada em uma situação dada.

A profissionalização pode se referir, também, como dito anteriormente, ao **grupo** que exerce a atividade. Bourdoncle (2000) comenta que o papel exercido pelos membros da comunidade é fundamental neste processo e descreve, recorrendo aos estudos de Wilensky (1964 apud Bourdoncle, 2000, p.121), as cinco etapas que caracterizam a profissionalização de um grupo: criação de uma associação nacional; conflitos entre profissionais mais jovens e mais antigos; competição entre grupos profissionais que exercem atividades “semelhantes”; ativismo político tendo como fim o monopólio legal; difusão de regras e criação de um código deontológico próprio da profissão. Embora a totalidade dessas etapas não seja verificada em todas as profissões, dado o caráter circunstancial e variável de cada processo em particular, os grupos profissionais em emergência fazem uso dessas etapas para obter o reconhecimento de sua atividade como profissão. E, a despeito da ausência de uma ou outra etapa, duas delas parecem essenciais: a constituição de uma associação nacional e a criação de um código de ética.

Já profissionalizar a **formação** se relaciona, especificamente, com a profissionalização da universidade. Podemos dizer que a formação se profissionaliza quando começa a se ocupar mais da prática, do exercício docente. Outros elementos como os programas, a pedagogia, os métodos específicos e, como já dissemos, a forte conexão com o local de trabalho, não podem passar despercebidos nesse processo. Em uma situação de formação profissional, entra em jogo, também, a construção de uma identidade profissional.

Por fim, a profissionalização das **pessoas** que exercem a atividade diz respeito a um duplo processo de aquisição de saber: um deles se refere a um conjunto de competências que podem ser traduzidos, simplificadamente, por três elementos: saber-saber, saber-fazer e saber-ser profissional; e, o outro remete a uma progressiva construção da identidade, que é realizada

por meio da identificação ao papel profissional. Nesse sentido, a socialização profissional (Merton, 1957 apud Bourdoncle, 2000, p. 125) entra em jogo, pois, é por meio do processo pelo qual as pessoas adquirem os valores, atitudes, interesses, capacidades, saberes e cultura própria do grupo profissional que a identidade profissional vai se constituindo, fazendo com que haja uma iniciação à cultura profissional e uma conversão do indivíduo a uma nova concepção de si e do mundo, a uma nova identidade (Dubar, 1991 apud Bourdoncle, 2000, p. 125).

Bourdoncle (2000) chama atenção para o fato de que formação e socialização profissional não são sinônimos. Enquanto a formação diz respeito a um processo institucional e explícito de aquisição de saber, a socialização se refere a um processo informal de adaptação, que dura pelo menos os primeiros anos da vida profissional, ou até mesmo, o tempo todo. O autor afirma, no entanto, que a formação inicial representa um dos momentos cruciais nesse processo, pois é nesta fase que dispositivos específicos de socialização podem ser implementados.

Como o magistério é constituído em sua maioria por mulheres, a análise de gênero também deve ser considerada para que seja possível compreender a sua história, bem como as razões e as consequências das ambiguidades encontradas nesta atividade. De acordo com Carvalho (1999), as discussões sobre a categoria docente não incorporavam as determinações do gênero em sua reflexão, e, por utilizarem categorias sexualmente cegas, eram “incapazes de revelar as possíveis consequências do fato de os trabalhadores em questão serem homens ou mulheres”. (p. 41)

Dados indicam que desde a década de 1920 o magistério vem se constituindo em um campo de trabalho feminino. Em pesquisa realizada por Rosemberg (1994), a EI e o EF contavam com mais de 90% de mulheres na docência há várias décadas, enquanto o EM contava com 70,4% de professoras e o ensino universitário com 42,2% de mulheres docentes em 1980. Dados atuais do MEC⁷ nos mostram que as mulheres constituem 84,8% dos docentes da Educação Básica, sendo que a EI conta com 97% (creches com 97,9% e pré-escola com 96,1%), o EF com 82,8% (anos iniciais do EF com 91,2% e anos finais do EF com 74,4%), o EM com 64,4% e o ensino superior com 46,7%. É importante notar que na medida em que crescem o prestígio e a remuneração dos níveis de ensino, maior é a proporção de homens em exercício.

⁷Dados disponíveis no “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro – com base nos Censo Escolar da Educação Básica 2007”, acessado em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>, no dia 07 de junho de 2014.

Além disso, conforme aponta Izquierdo (1994 apud Carvalho, 1999) são atribuídos conteúdos de gênero às ocupações, o que significa dizer que algumas delas são consideradas femininas e outras masculinas, independentemente de serem ocupadas por homens ou mulheres. Desse modo, torna-se necessário fazer um recuo na discussão sobre o trabalho docente propriamente dito e explicitar qual o conceito de gênero utilizado nesse estudo.

De acordo com Carvalho (1999), nos anos de 1970, contrapondo-se ao determinismo biológico, o termo gênero se espalhou entre as feministas de língua inglesa com o intuito de enfatizar “a dimensão socialmente construída das identidades individuais e das relações entre homens e mulheres” (p. 30). Nesse contexto, o termo gênero – associado ao conceito de cultura – aparecia como um termo complementar a sexo – associado a uma ideia de natureza. O gênero era utilizado por algumas pesquisadoras (Chodorow, 1990; Gilligan, s.d. apud Carvalho, 1999) como um conceito que se somava ao sexo, pois, enquanto aquele se referia aos traços de caráter e ao comportamento, este se referia ao corpo e à biologia.

Nos anos de 1980, o conceito de sexo perde sua pretensa autonomia pré-cultural e pré-social e passa a ser subsumido no conceito de gênero (Nicholson, 1994 apud Carvalho, 1999) passando a ser utilizado para se referir a construções sociais que tinham a ver com a distinção masculino/feminino. Segundo Carvalho (1999), pressupõe-se, nessa vertente, que a experiência corporal não existe fora das relações sociais, ou seja, não existe alheia aos processos históricos e sociais de construção de significados, fazendo com que o corpo não origine “uma essência ou experiência fundantes de uma pretensa natureza feminina ou masculina” (p. 31). Para estas autoras, o gênero não apenas descreve as relações entre mulheres e homens, mas se referem, também, a um conjunto de símbolos e significados construídos a partir da diferença sexual percebida e que são utilizados para a compreensão de todo o universo observado. Além disso, possibilita o estabelecimento de significados que não se relacionam apenas com o corpo, nem com as relações estabelecidas entre homens e mulheres, mas que categorizam as “diversas relações e alteridades da natureza e da sociedade em termos de masculino e feminino, conforme cada compreensão cultural e histórica” (Carvalho, 1999, p. 34).

Com isso, nas palavras de Scott (1995):

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas

diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. (p. 86)

Entendido como uma organização social da diferença sexual percebida, a autora afirma que o gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais e que estes podem variar dependendo da cultura, dos grupos sociais e da época em que se encontra.

Considerando que a feminização do magistério faz parte de um processo que apenas se intensifica, Carvalho (1999) chama a atenção para o fato de que

[...] há um processo de deslocamento de significados – de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança – que resultou na contiguidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora. São movimentos sem dúvida articulados, mas irreduzíveis um ao outro, nem sempre coincidentes em termos de ritmos históricos e que não guardam entre si relações simples de causa e efeito. Da mesma forma, conceitos como profissionalismo e proletarização, qualificação e desqualificação, combatividade sindical e desmobilização estão articulados, nessa ordem, aos significados historicamente mutáveis do masculino e do feminino, isto é, à história do gênero (p. 37).

1.2. O CONCEITO DE IDENTIDADE

Para trabalhar com a problemática identitária, baseamo-nos, especialmente, nos estudos do sociólogo Claude Dubar (2005, 2009). Inicialmente, ele explicita que a noção de identidade se refere a objetos e domínios diferentes, em acepções diversas, que podem ser divididas em dois grupos: 1) **essencialista**: postula simultaneamente uma singularidade essencial do ser humano e um pertencimento igualmente essencial que não depende do tempo; a identidade, neste caso, é o que faz com que os seres permaneçam idênticos, no tempo, à sua essência; 2) **nominalista ou existencialista**: a identidade, dependente da época considerada e do ponto de vista adotado, não é o que permanece idêntico, mas o resultado de uma identificação contingente. Neste caso, a identidade é o resultado de uma dupla operação: *diferenciação*, cujo propósito é definir a diferença (a identidade é a diferença) e a *generalização*, que busca aquilo que é comum (a identidade é o pertencimento comum).

Após esta diferenciação e ao explicitar que é adepto da última perspectiva, o autor nos diz que os processos históricos – tanto os individuais quanto os coletivos – fazem com que os modos de identificação a que uma pessoa está submetida sejam alterados, ou seja, eles transformam a configuração das formas identitárias. Em outras palavras, grandes mudanças na

organização política, econômica e simbólica das relações sociais causam o surgimento de novas formas de individualidade. Assim, Dubar (2009) revela duas perspectivas, quais sejam: as “formas comunitárias”, que são as mais antigas e as “formas societárias”, as mais recentes. Esclarece também que as duas formas estão presentes nas sociedades modernas, mas ressalta que as segundas aparecem com mais frequência que as primeiras.

Resumidamente, as formas comunitárias são caracterizadas pelo fato de que a pessoa tem como principal pertencimento o correspondente à comunidade da qual faz parte, considerando-se também a posição singular que ela ocupa neste grupo. Entende-se, nessa abordagem, que os grupos de pertencimento funcionam como fontes “essenciais” de identidades e as formas de identificação do indivíduo podem ser tanto “para si” como “para outrem”⁸. Já nas mais recentes – formas societárias – prevalece a importância do sujeito individual e a pessoa pode possuir múltiplos pertencimentos (todos eles sujeitos a mudanças ao longo do tempo). Neste caso, há a prevalência das identificações “para si” em detrimento das identificações “para outrem”, pois as escolhas pessoais têm preponderância sobre as designações herdadas.

Nesse sentido, o estudioso evidencia o cuidado que se deve ter em conceituar melhor as formas de identificação dos indivíduos, que podem ser tanto externas (para outrem) quanto internas (para si). Ele esclarece também que as associações entre as formas comunitárias e as identificações “para outrem” e as formas societárias e as “identificações para si” não são plausíveis, justificando-se da seguinte maneira:

[...] na primeira dimensão, trata-se das formas “espaciais” de relações sociais (eixo relacional), no segundo caso trata-se das formas de temporalidade (eixo biográfico). Essas dimensões “relacionais” e “biográficas” da identificação combinam-se para definir o que chamo de formas identitárias, formas sociais de identificação dos indivíduos em relação com os outros e na duração de uma vida. (Dubar, 2009, p. 17)

A partir de agora, faz-se necessário explicar melhor os dois processos de identificação que, ao se relacionarem, constituem o cerne da noção de formas identitárias. O primeiro deles diz respeito às identificações reivindicadas por si mesmo, que correspondem à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos (*identidade para si*). Já o segundo está relacionado às identificações atribuídas pelos outros, sejam estes outros instituições ou agentes que interajam diretamente com o indivíduo (*identidade para outrem*). Trata-se de dois processos

⁸ Tanto a identidade para si quanto a identidade para outrem serão melhor trabalhadas em seguida.

heterogêneos que sofrem transformações ao longo do tempo – independentemente de se tratar da história coletiva ou da vida pessoal – e que não podem ser reduzidos a um mecanismo único. Além disso, Dubar (2009) enfatiza que se pode tanto aceitar quanto recusar as identidades atribuídas pelo outro e que, na realidade, é a articulação entre esses dois processos que vai fundamentar a noção de forma identitária.

Partindo deste pressuposto, de que não há identidade sem alteridade, o autor defende que tanto as “posições objetivas” determinadas pelas categorias institucionais quanto as categorias de linguagem utilizadas pelo indivíduo para falar sobre si mesmo devem ser tratadas com igual importância. No caso desse estudo, aspectos da identidade social “real”, correspondente à “identidade para si”, são apreendidos por meio de depoimentos das professoras, pois estes são considerados produções de linguagem do tipo biográfico e se referem às diversas maneiras pelas quais as professoras tentam dar conta de suas trajetórias (familiares, escolares, profissionais...) por meio de uma ‘história’, no intuito, por exemplo, de justificar sua ‘posição’ em dado momento e, às vezes, antecipar seus possíveis futuros (Dubar, 1998). Já a identidade para o outro, resultante da legitimidade e das relações de força entre os atores envolvidos, só pode ser analisada no interior dos sistemas de ação nos quais o indivíduo se encontra. Desse modo, os aspectos relativos a ela, denominada por Goffman (1988) como identidade social “virtual”, são compreendidos, no âmbito desta pesquisa, a partir de estudos e discursos acadêmicos. Este outro universo de sentido vinculado à palavra identidade diz respeito ao que Kauffman (1994) denomina de quadros sociais da identificação. Ela abrange categorias utilizadas para identificar um indivíduo em um dado espaço social, sendo que estas categorias são definidas a partir do ponto de vista de outrem, quer este outrem seja "significativo" e personalizado, quer seja "generalizado" e institucional (Dubar, 1998). Desta maneira,

[...] identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis uma vez que identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro. Problemáticas, “dado que a experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu... de modo que contamos com nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui... e, portanto, para nos forjarmos uma identidade para nós mesmos” (Laing, s.d. apud Dubar, 2005, p. 135).

Como dito anteriormente, estes dois processos podem não ser coincidentes. E quando há um desacordo entre a “identidade social real” e a “identidade social virtual”, entram em jogo estratégias identitárias que tem como objetivo reduzir as distâncias entre elas. Conforme

afirma Dubar (2005), estas estratégias identitárias podem ser transações “internas” ao indivíduo ou “externas” a ele, isto é, entre os indivíduos e os outros significativos. No caso das primeiras (transações internas), denominadas também como transações subjetivas, há a tentativa de assimilar a identidade para o outro à identidade para si, de modo que ocorra a preservação de parte de suas identidades herdadas e o desejo de construção de novas identidades para o futuro (identidades visadas). Com relação às transações externas – ou transações objetivas – há a tentativa de acomodar a identidade para si à identidade para o outro. Assim, o cerne do processo de construção das identidades sociais é justamente a articulação entre estas duas transações. Trata-se de uma negociação identitária que “constitui um processo comunicativo complexo, irreduzível a uma ‘rotulagem’ autoritária de identidades predefinidas com base nas trajetórias individuais” (Dubar, 2005, p. 141).

Com isso, Dubar (2005, 2009) adverte sobre a existência de múltiplos pertencimentos, todos igualmente importantes, o que significa que nenhum deles deve se sobrepor ao outro e o que justifica a complexidade de toda abordagem empírica da identidade. Dessa forma, ele diz que não se pode relacionar a identidade, como se fazia em outros tempos, apenas com a categoria socioprofissional (CSP⁹), pois devem-se considerar outros pertencimentos – gênero, origem cultural, geração, lugar de habitação, dentre outros – que também estão em jogo. Dessa forma, ele chama a atenção para o fato de que a identidade não é apenas social, ela é também pessoal, e isso contribui para o entendimento do porquê a subjetividade é um elemento que passou a ser considerado nas pesquisas sociológicas dos últimos 20 anos.

O autor ressalta também que para que a noção de identidade seja incluída em uma abordagem sociológica e não se reduza a uma perspectiva fenomenológica ou psicanalítica, é necessário que a relação identidade para si/identidade para o outro seja restituída para o interior do processo de socialização. Assim, ele define o conceito de identidade da seguinte maneira: “identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 2005, p. 136).

Pelo exposto, é possível perceber que a identidade social é **construída** a partir de categorias e posições herdadas da geração precedente e não apenas transmitida de uma

⁹ De acordo com Dubar (2009), a CSP é um “instrumento de análise notável forjado pelo Insee (Instituto Nacional de Estatística e Estudos Econômicos) nos anos 1950 que permite, graças a investigações numerosas e repetidas, conhecer a evolução da estrutura social e as relações estatísticas entre esse pertencimento considerado, com razão, importante e um conjunto muito amplo de comportamentos, atitudes, opiniões em matéria familiar, profissional, religiosa, política, etc”.

geração a outra. E a despeito dos vários elementos envolvidos nesse processo, estudos mostram que esta problemática está cada vez mais presente no discurso do trabalho social e no campo educacional e formativo (Barbier, 1996; Dubar, 1998, 2005). Dubar (2005) enfatiza que os campos descritos acima se constituem como eixos legítimos tanto do reconhecimento da identidade social quanto do *status* social, o que justifica sua importância para o processo de construção identitária. Conforme ele afirma, “a ‘formação’ se tornou uma componente cada vez mais valorizada não somente do acesso aos empregos, mas também das trajetórias de emprego. Se o emprego é cada vez mais fundamental para os processos identitários, a formação está ligada a ele de maneira cada vez mais estreita.”¹⁰ (Dubar, 2005, p. 146). Considerando-se tanto o foco da pesquisa quanto a importância dos campos profissional e formativo para o estudo da identidade nos dias atuais, apresentamos no próximo tópico o que se entende por identidade profissional e mais especificamente por identidade docente.

1.3. IDENTIDADE PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE

Embora os estudos de Dubar (2005, 2009) não se refiram diretamente à identidade docente, eles nos ajudam a pensar sobre aspectos que envolvem a construção da identidade profissional e sua relação com a formação – de uma maneira geral –, o que é imprescindível para que consigamos discutir com mais detalhes a especificidade deste tema vinculado ao magistério. Inicialmente, é importante dizer que a confrontação com o mercado de trabalho tem sido considerada um dos elementos mais importantes da constituição identitária, pois “é de seu resultado que dependem tanto a identificação por outrem de suas competências, de seu *status* e de sua carreira possível, quanto a construção por si de seu projeto, de suas aspirações e de sua identidade possível.” (Dubar, 2005, p. 149). Assim, de acordo com Dubar (2005), a identidade profissional básica não é constituída apenas pela identidade no trabalho, mas também pela projeção de si no futuro, pela elaboração de uma lógica de formação e pela antecipação de uma trajetória de emprego.

A construção da identidade profissional, em especial a que se refere à identidade para si, torna-se premente na sociedade atual principalmente pelos problemas vivenciados no

¹⁰ Dubar (2005) ressalta, todavia, que apesar de importante, as identidades sociais não devem ser reduzidas ao status de emprego e a níveis de formação.

campo do trabalho, no qual podemos perceber, por um lado, uma parte dos jovens excluídos de uma possível estabilidade no emprego e, por outro, a totalidade deles sendo instigados a criar estratégias pessoais e de apresentação de si que interferem no desenvolvimento da identidade profissional. Conforme afirma Dubar (2005), “não se trata apenas de ‘escolha da profissão’ ou de obtenção de diplomas, mas de construção pessoal de uma estratégia identitária que mobilize a imagem de si, a avaliação de suas capacidades e a realização de seus desejos” (p. 149).

Mas para que a construção biográfica de uma identidade profissional aconteça de fato é necessário que os indivíduos estejam em relação de trabalho e inseridos em uma organização coletiva, de modo que a maneira como se identificam com seus pares, chefes e até mesmo com outros grupos profissionais, interfere nesse processo (Sainsaulieu, 1985 apud Dubar, 2005). Isso mostra que a identidade está ancorada na experiência relacional e social do poder, o que faz com que ela seja entendida menos como um processo biográfico de construção de si do que como um processo relacional de investimento de si (Sainsaulieu, 1985 apud Dubar 2005). Dubar (2005) explica que Sainsaulieu (1985) nos ajuda a entender que o *reconhecimento identitário* depende tanto das relações de poder encontradas no local de trabalho quanto da posição ocupada pelo indivíduo e por seu grupo de pertencimento. Mas ele também ressalta que não podemos enxergar a empresa/local de trabalho como o único lugar em que se dá o reconhecimento da identidade social, visto que a legitimidade das categorias utilizadas para identificar os indivíduos também é relevante nesse processo. Assim, de acordo com ele, os *espaços de legitimação dos saberes e competências* estão intimamente relacionados aos espaços de reconhecimento das identidades.

A fim de sintetizar o que foi discutido até o momento, recorreremos às palavras de Dubar (2005):

Se o processo biográfico pode ser definido como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) e consideradas a um só tempo acessíveis e valorizadoras (transação “subjéctiva”), o processo relacional concerne ao reconhecimento, *em um momento dado e no interior de um espaço determinado* de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação. A articulação desses dois processos representa a projeção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras em sua trajetória biográfica e em seu desenvolvimento espacial. As formas sociais dessa articulação constituem ao mesmo tempo a matriz das categorias que estruturam o espaço das posições sociais (alto/baixo mas também

no/fora do emprego) e a temporalidade das trajetórias sociais (estabilidade/mobilidade mas também continuidade/ruptura) (p. 155).

Dito isso, faz-se necessário orientar-se ao foco da pesquisa e explicitar o entendimento desta noção relacionando-a ao magistério. Primeiramente, é importante dizer que a principal marca da categoria docente é a heterogeneidade. Desse modo, embora apresentem como característica comum dedicarem-se ao ensino, as diferenças com relação ao nível de ensino (EI, anos iniciais do EF, anos finais do EF, EM, ensino superior, EJA, entre outros), tipos de estabelecimento em que atuam (instituições públicas, privadas, confessionais, etc) e tipos de formação a que tiveram acesso (Magistério, Pedagogia, Licenciatura em uma área de conhecimento específica) trazem peculiaridades que devem ser consideradas. Nas palavras de Vicentini e Lugli (2009),

[...] é impossível contar a história dos professores, no Brasil, como se eles constituíssem uma categoria homogênea. Tal característica do sistema educacional brasileiro, na verdade, reforça um aspecto do magistério que não pode ser negligenciado quando se pretende compreender o seu processo de profissionalização. Trata-se da heterogeneidade da categoria e suas divisões internas (Fernandez Enguita, 1991) decorrentes das inegáveis distinções entre o magistério primário e secundário, ou, em termos atuais, entre os docentes das diferentes etapas da educação básica. Não somente se trata de professores com formações diferenciadas, como as suas práticas de trabalho também se constroem diferentemente, na relação cotidiana com os alunos e na relação com os órgãos administrativos, no caso do ensino público. Por exemplo, os professores das primeiras séries do ensino fundamental (antigo primário), que geralmente são polivalentes, lecionando todas as disciplinas para uma mesma classe e encarregando-se dos primeiros contatos das crianças com a lógica de funcionamento escolar. Eles contrapõem-se, de modo muito visível, nas escolas aos docentes dos demais anos da educação básica e do ensino médio, uma vez que estes são, de modo geral, licenciados, ou seja, especialistas na única disciplina que lecionam, seu contato com os alunos restringe-se às aulas da disciplina que ministram [...]. Uma das questões que a história da educação apresenta, tendo em vista essa diversidade da categoria, é relativa ao que constituiria a unidade dessa profissão, uma vez que os docentes são reconhecidos socialmente como grupo. As instituições de ensino em nossa sociedade parecem ser o denominador comum e, é sempre bom lembrar, as instituições são constituídas por práticas e normas herdadas, modificadas e acordadas pelas pessoas que as fazem funcionar. Nesse sentido, a história da profissão docente permitiria contar a história da escolarização de um ponto de vista que é, ao mesmo tempo, plural e único (Vicentini e Lugli, 2009, p. 20).

Entretanto, a despeito da heterogeneidade supracitada, de um modo geral, a identidade docente é entendida como uma construção social permeada por diversos elementos que se entrelaçam, decorrendo daí uma série de representações feitas pelos professores a respeito de si mesmos no âmbito de sua atividade profissional. Com isso, eles estabelecem de forma

consciente ou não, negociações que envolvem suas trajetórias de vida, as condições reais de trabalho, o imaginário sobre a atividade docente e os discursos que circulam no mundo cultural e social acerca dos professores. De acordo com Garcia et al. (2005),

[...] tratar a identidade docente é estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que disputam a gestão do Estado. É considerar também os efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar. A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial. Esse discurso fala da gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes; fala também dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os vêem, produzindo uma ética e uma determinada relação com eles mesmos, que constituem a experiência que podem ter de si próprios (p. 47).

Assim, os autores defendem que os discursos advindos do espaço acadêmico, do Estado e da mídia influenciam intensamente na configuração da identidade docente, bem como nas políticas de identidade veiculadas pelo discurso educacional oficial. Esta ideia vai ao encontro dos estudos realizados pelo sociólogo britânico Martin Lawn (2001), que já havia afirmado, categoricamente, que as mudanças relacionadas à identidade docente são manobradas pelo Estado por meio de seu discurso. Para o autor,

[...] a identidade é “produzida” através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflete a “comunidade imaginada” da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objetivos econômicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado (Lawn, 2001, p. 118).

Além disso, Lawn (2001) ressalta algumas razões pelas quais a identidade dos professores deve ser gerida: a identidade docente deve se ajustar ao projeto educativo da nação; a criação da identidade pelo discurso oficial é uma das poucas formas que o Estado encontra de gerir os professores; e, por fim, a identidade docente potencializa a reflexão do sistema e pode ser modificada com o intuito de fazer com que o perfil profissional sofra mudanças, sendo que estas sinalizam o controle e a reestruturação da educação. Por isso, Lawn (2001) acredita que a constituição da identidade dos professores é crucial para a compreensão de sistemas educativos, tanto democráticos quanto totalitários. E, embora este

autor tenha se dedicado a investigar o contexto educacional inglês, ele deixa clara sua pretensão de que o estudo suscite questões relevantes também para outros países.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas.

(Nadir Zago)

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, que adotou uma abordagem de natureza qualitativa. Para tanto, fazemos uma exposição sobre o caminho percorrido no trabalho de campo desde a busca pelas professoras até a compilação dos dados e sua análise. Ressaltamos a importância vital do *significado* neste tipo de investigação (Bogdan e Biklen, 1994), o que explica nossa tentativa de compreender a maneira como as participantes do estudo dão sentido para suas próprias vidas e, em especial, para sua atividade profissional.

É importante lembrar, nas palavras de Zago (2003) que,

[...] a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa frequentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia [...]. Sendo único, muitas respostas que se apresentam na fase de coleta de dados vão sendo encontradas na prática concreta e na dinâmica que o pesquisador vai dando ao seu próprio trabalho (p. 292).

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) defendem que a investigação deve ser estruturada pelo próprio estudo e não por ideias preconcebidas ou um plano rígido definido antecipadamente. Para os autores, “o investigador qualitativo evita iniciar um estudo com hipóteses previamente formuladas para testar ou questões específicas para responder” (p. 83), pois eles acreditam que a formulação das questões deve resultar da recolha de dados e não ser efetuada a priori. Elegemos a entrevista como principal instrumento de coletas de dados. As *Escritas de Memórias* também figuram entre as fontes deste estudo, pois trazem elementos importantes sobre o percurso escolar, profissional e de formação das professoras.

2.1. O TRABALHO DE CAMPO E A BUSCA PELAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A entrada em campo não inicia no primeiro dia em que se pisa no local em que as entrevistas e/ou observações serão realizadas. Ela tem início em momentos anteriores, com a escolha do local, dos/as participantes e com as negociações que devem ser realizadas a fim de obter a autorização para seu início. Com isso, é importante trazer à baila alguns aspectos sobre este momento inicial, pois ele pode ser definidor do trabalho que será desenvolvido em diversos aspectos. Segundo Erickson (1989), uma negociação inadequada de acesso ao contexto pode, inclusive, comprometer uma investigação de campo potencialmente promissora, o que torna necessário certo cuidado.

Desse modo, é importante ressaltar o estado de tensão vivenciado especialmente na fase inicial da coleta de dados. De acordo com Zago (2003), esse momento é acompanhado por muitas dúvidas: “As decisões que foram tomadas foram as mais acertadas? O roteiro de questões dá conta do que se quer estudar? Quem são as pessoas-chave para fazer parte do trabalho? Elas aceitarão participar do estudo?” (p. 293). Além disso, a autora resalta que o trabalho de campo está sujeito a um processo de constante construção, pois é comum não seguir o curso planejado inicialmente.

Tendo em vista as dificuldades existentes nesse percurso, optamos por iniciar o trabalho de campo no primeiro ano de pesquisa. O primeiro passo consistiu em retomar as fichas cadastrais¹¹ das professoras participantes do PEC–Municípios e selecionar as pertencentes às turmas A, D e F de Santo André, pois já havia trabalhado com as *Memórias* dessas três turmas na IC, enquanto outras duas colegas trabalharam com a turma E de Santo André e turmas de outros pólos (Artur Alvim, Butantã, entre outros) do município de São Paulo. Tínhamos como ideia inicial ir em busca das professoras, cujas *Memórias* e respectivas fichas de memórias¹² já tivéssemos acesso. No entanto, este não foi um elemento determinante para a participação das professoras na pesquisa, pois algumas participantes indicaram colegas oriundas de outras turmas do PEC e estas também contribuíram com o estudo.

¹¹ As fichas cadastrais possuem informações como nome, data de nascimento, endereço, telefone, email, polo e turma em que realizou o PEC.

¹² Nas fichas de memórias constam as seguintes informações: nome, idade, número de páginas, recursos de linguagem, maneira como a *Memória* foi organizada, informações sobre escolarização, indícios sobre o nível socioeconômico, tempo de docência, informações sobre se gostou de realizar o trabalho e informações sobre o PEC.

O primeiro contato foi realizado por meio de ligações telefônicas e teve o objetivo de informar as professoras sobre a natureza do trabalho que iria ser desenvolvido e selecionar aquelas que estivessem disponíveis para a sua realização. Em todas as ligações, frisamos que, caso elas concordassem, entraríamos em contato novamente a fim de agendar um encontro para que pudéssemos nos conhecer pessoalmente.

Tentamos entrar em contato com um total de 87 professoras. Destas, 37 não estavam com os dados atualizados na ficha cadastral e embora tenhamos feito buscas em sites de telefonia, não foi possível identificar os dados atuais. Nove professoras estavam com os contatos corretos, mas não conseguimos contatá-las – quando telefonávamos, elas não estavam em casa – de modo que conseguimos conversar apenas com 41 professoras:

Tabela 1: Contatos realizados

	Contatos efetivados	Contatos não efetivados	Professoras localizadas, mas não contatadas	Total de professoras
Turma A	10	10	3	23
Turma D	11	11	3	25
Turma E	12	10	2	24
Turma F	8	6	1	15
Total Geral	41	37	9	87

Das 41 docentes com as quais conversamos, uma disse que não poderia colaborar com a pesquisa, pois não havia concluído o curso, nove disseram que não estavam disponíveis, 23 mostraram-se dispostas a participar e oito disseram para que entrássemos em contato novamente para verificar se elas estariam disponíveis no momento da entrevista. A tabela a seguir ilustra os dados explicitados acima:

Tabela 2: Disponibilidade das professoras

	Disponíveis	Não disponíveis	Entrar em contato novamente	Não concluiu o PEC	Total de professoras
Turma A	7	2	1	0	10
Turma D	7	2	2	0	11
Turma E	4	4	3	1	12
Turma F	5	1	2	0	8
Total Geral	23	9	8	1	41

A partir das ligações, pudemos verificar que das 41 professoras, 20 continuam trabalhando no mesmo nível de ensino e sete mudaram de nível. É interessante salientar que as sete docentes saíram do EF e passaram a trabalhar na EI, sendo que nenhuma delas fez o caminho contrário. Cabe-nos perguntar as razões deste dado. Uma das explicações seria a maior complexidade do conteúdo trabalhado com as crianças do EF, o que pode trazer certa insegurança para as docentes que não se sentem suficientemente preparadas para tal função. Outra, seria a de que as professoras estão tendo mais dificuldades em lidar com os alunos do EF do que com os alunos da EI. Isso se explicaria, em parte, pelo fato de o trabalho realizado na EI ser mais articulado com o mundo experienciado pelas crianças, enquanto que no EF há um distanciamento maior entre os dois universos.

A partir de estudos realizados recentemente (Corti, 2007; Pereira, 2010), fica evidente que a educação voltada para os jovens estaria bastante distante do universo juvenil. E, ao contrário do que acontece na EI, em que há uma assimilação dos comportamentos infantis no processo de ensino–aprendizagem, os comportamentos juvenis são, muitas vezes, vistos e entendidos como ameaçadores da ordem escolar pelos profissionais da educação. Esse distanciamento causaria uma perda de sentido da escola para as crianças maiores e possíveis dificuldades nas relações estabelecidas entre professores e alunos dentro do ambiente escolar. E, embora estes autores se refiram, especialmente, aos alunos do EF II e EM em suas investigações, esta reflexão também pode trazer elucidações interessantes para o trabalho realizado com crianças do EF I.

Como mostra o quadro abaixo, podemos perceber, também, que oito das professoras não estão mais em sala de aula por razões diversas (aposentadoria, assistência de direção, laboratório de informática, readaptação, entre outros):

Tabela 3: Permanência das professoras no mesmo nível de ensino

	Continuam no mesmo nível	Mudaram de nível (todas de EF pra EI)	Não há informação	Não estão mais em sala de aula	Total de professoras
Turma A	4	0	4	2	10
Turma D	4	3	1	3	11
Turma E	6	3	1	2	12
Turma F	6	1	0	1	8
Total Geral	20	7	6	8	41

Além disso, verificamos que o índice de remoção das professoras é bastante significativo. Das 41 docentes, 21 mudaram de escola e apenas sete continuam na mesma

unidade. Não temos informações referentes a 13 professoras, pois, como esta não era uma preocupação inicial, acabamos não questionando todas elas. É importante salientarmos os prejuízos trazidos pelas mudanças recorrentes no quadro docente de uma mesma unidade escolar, o que dificulta a continuidade do trabalho desenvolvido no ano anterior e obriga a coordenação a um permanente recomeço dos estudos e reflexões junto às docentes.

Tabela 4: Remoção das professoras

	Continuam na mesma escola	Mudaram de escola	Não há informação	Total de professoras
Turma A	2	5	3	10
Turma D	1	6	4	11
Turma E	2	5	5	12
Turma F	2	5	1	8
Total Geral	7	21	13	41

É importante esclarecer que os dados acima se referem apenas às professoras que participaram do PEC pela prefeitura de Santo André (Turmas A, D, E e F). Ao longo do trabalho, por intermédio de outras professoras, entramos em contato com mais seis docentes oriundas de outros pólos do PEC–Municípios que não entram no presente cômputo.

Após esse contato inicial com as professoras, elaboramos um roteiro de entrevista¹³, estruturado em três eixos principais – trajetória de vida, formação profissional e prática pedagógica –, que serviria para entrarmos em contato com as docentes e tomarmos conhecimento de seus percursos escolares e profissionais. Retornamos o contato com algumas das professoras que haviam concordado, inicialmente, com o trabalho e percebemos, mais uma vez, a dificuldade de se realizar uma pesquisa desta natureza. Algumas das professoras já não estavam mais disponíveis para participar e desistiram logo no segundo contato telefônico por motivos diversos: falta de tempo livre, doença, falta de interesse, entre outros. Percebemos, também, que outras professoras decidiram não participar do estudo por receio de que as prejudicássemos de alguma forma, embora tenhamos explicitado as questões éticas da pesquisa, como o anonimato, por exemplo, desde o princípio.

Uma das professoras chamou nossa atenção ao dizer que estava afastada da escola por estar com síndrome do pânico. Ela ressaltou que não poderia conversar conosco, pois tinha que se afastar de tudo que lhe trouxesse infelicidade e a escola era um desses elementos. Depoimentos dessa natureza não podem passar despercebidos quando o que está em jogo é a

¹³ O roteiro de entrevista encontra-se no anexo B da presente dissertação.

identificação da docente com sua atividade profissional. No caso desta professora, o magistério era visto como algo que prejudicava tanto sua saúde que ela não poderia nem conversar sobre o assunto.

Apesar de desconhecermos as razões que levaram esta professora ao afastamento do magistério, fica claro o papel desempenhado pela atividade profissional e, até mesmo pela escola, nesse processo de adoecimento. É possível dizer que houve um enfraquecimento dos vínculos existentes entre a professora e o magistério, o que, segundo Lapo e Bueno (2003), pode ser “consequência da combinação de vários fatores geradores de dificuldades e insatisfações que se foram acumulando durante o percurso profissional.” (p. 76)

As autoras supracitadas, subsidiadas pela ideia de mal-estar docente (Esteve, 1992), trabalharam com professores da rede estadual de São Paulo que efetivamente abandonaram o magistério. Elas acreditam que *deixar de ser professor* faz parte de um processo que, assim como *tornar-se professor*, é tecido ao longo de sua trajetória profissional. Baixa remuneração, condições de trabalho desfavoráveis e organização do sistema de ensino considerada pouco efetiva são algumas das questões que influenciam diretamente nesse processo. De acordo com as autoras,

[...] a não correspondência entre o real e o idealizado e entre o real e o projetado dificultam a produção de vontade e esforço para manter os vínculos existentes. À medida que a percepção dessa não correspondência se amplia, o enfraquecimento dos vínculos com a instituição e com o trabalho aumenta. É um processo cumulativo que, ao desenvolver-se, gera diferentes tipos de abandono antes do abandono definitivo. (Lapo e Bueno, 2003, p. 78)

Desse modo, é possível observar diferentes mecanismos de evasão, que podem ser caracterizados por um distanciamento físico ou até mesmo psicológico do trabalho. E, de acordo com o estudo, o distanciamento físico acontece de diferentes formas e por razões diversas: licenças sem vencimentos (conclusão da pós-graduação, dedicação a uma atividade mais prazerosa, dedicação exclusiva a outro emprego por um período determinado de tempo, entre outros), faltas e licenças curtas, como é o caso da professora com a qual conversamos em razão da pesquisa.

Agendamos um encontro com sete professoras de diferentes escolas, explicamos pessoalmente a natureza do trabalho que iria ser desenvolvido e entregamos tanto a apresentação de nossa proposta de pesquisa quanto o termo de consentimento livre e esclarecido. Apenas uma das sete professoras que encontramos pessoalmente desistiu do trabalho antes da realização da entrevista, alegando problemas de saúde. Com as outras seis

professoras, agendamos um dia e realizamos a entrevista (uma das entrevistas foi realizada por telefone, de modo que não conhecemos esta professora pessoalmente).

Para um melhor esclarecimento, entrevistamos seis das professoras com as quais entramos em contato inicialmente e, como dito anteriormente, o restante das professoras (seis) foram indicadas por suas colegas. Uma das professoras contatadas por telefone trabalhava em uma escola que tinha mais duas professoras que participaram do PEC (uma frequentou o pólo Artur Alvim e outra frequentou o PEC realizado pela PUC) e outra professora nos indicou quatro professoras que fizeram o PEC pela Prefeitura de São Bernardo do Campo, o que também não foi um impedimento para o trabalho, a despeito das diferenças encontradas entre uma rede de ensino e outra.

Outro ponto importante diz respeito às *Memórias* que são analisadas nesta pesquisa. Nem todas as professoras entrevistadas possuem esse material. De início, pensamos em entrevistar apenas as professoras que disponibilizassem as *Memórias* ou as que já tivéssemos em mãos. Mas com as dificuldades advindas do início do trabalho de campo, percebemos que não poderíamos desconsiderar docentes que estivessem dispostas a colaborar apenas por não possuir esse material. Temos acesso às *Memórias* de seis das doze professoras. Pedimos o material para todas as docentes cujas *Memórias* não tínhamos cópia no primeiro encontro: uma delas se comprometeu a nos entregar, mas não o fez, as outras cinco professoras disseram que perderam este trabalho e/ou não receberam de volta com as devidas correções do professor responsável. Fomos em busca do material na seção responsável pelo programa (PEC–Municípios), mas eles não tinham o material disponível. Fomos buscá-las, inclusive, na biblioteca, mas nos informaram que era possível encontrar apenas os TCCs, sendo que apenas os autores poderiam ter acesso a eles.

2.2. A COLETA DO MATERIAL EMPÍRICO: AS ENTREVISTAS E AS MEMÓRIAS

Por meio das memórias elaboradas pelas docentes durante o curso e, também, das entrevistas realizadas, foi possível apreender, primeiramente, o processo identitário individual, pois são consideradas produções de linguagem do tipo “biográfico” e se referem às diversas maneiras pelas quais as professoras “tentam dar conta de suas trajetórias (familiares, escolares, profissionais...) por meio de uma ‘história’, no intuito, por exemplo, de justificar

sua ‘posição’ em dado momento e, às vezes, antecipar seus possíveis futuros” (Dubar, 1998). Nesse sentido, é possível dizer que a incorporação da identidade pelos próprios indivíduos “pode ser analisada no interior das trajetórias sociais pelas e nas quais os indivíduos constroem ‘identidades para si’”, o que para Laing significa “a história que eles contam sobre o que são” (Dubar, 2005, p. 139).

Elegemos a entrevista compreensiva¹⁴ como estratégia dominante para coleta de dados. Entende-se que este tipo de entrevista possibilita a compreensão do social e que não se trata de “uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida dessa problematização” (Kauffman, 1996, p. 20 apud Zago, 2003, p. 296). Além disso, ela permite a construção da problemática de estudo durante o desenvolvimento da própria pesquisa, o que justifica o fato de ela não apresentar uma estrutura rígida e poder sofrer modificações conforme necessário. Nas palavras de Zago (2003),

[...] a entrevista compreensiva define um modo de fazer pesquisa que difere do modelo clássico, estandardizado: definição da problemática na fase inicial, com instrumentos padronizados, totalmente definidos na fase que antecede à coleta de dados e voltados para o teste e comprovação de hipóteses; amostragem tendendo para a representatividade, com questões estabilizadas; posição impessoal do pesquisador que, centrado no rigor do método, trabalha com pouca margem de variação de uma entrevista a outra (Kaufmann, 1996). Na entrevista compreensiva, o pesquisador se engaja formalmente; o objetivo da investigação é a compreensão do social e, de acordo com este, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre. (p. 296)

Assim, um roteiro de entrevista dessa natureza não deve seguir os moldes de um questionário; deve, ao contrário, ser flexível e servir como um guia. No caso desta pesquisa, o roteiro elaborado apresenta três eixos principais: trajetória de vida, especialmente a escolar; formação profissional; e prática pedagógica. Nem todas as questões foram realizadas, de fato, para todas as entrevistadas, pois era comum que elas abordassem uma questão, ainda não feita, ao comentarem sobre outros tópicos do roteiro. Em outros casos, foram realizados questionamentos específicos para cada docente conforme a necessidade que se tinha em compreender os fatos vivenciados por ela.

Outro ponto que merece destaque nessa discussão diz respeito à capacidade de obter a confiança dos participantes. Zago (2003) ressalta que este é um elemento que influencia diretamente na qualidade das entrevistas. Para a autora,

¹⁴ De acordo com Kaufmann (1996), citado por Zago (2003), o termo compreensivo é adotado no sentido weberiano.

[...] garantir essa qualidade tão necessária não é tarefa simples, uma vez que em seu desenvolvimento vários fatores estão implicados, partes deles relacionados à pessoa do pesquisador (curiosidade, criatividade, discrição, simplicidade, etc.) e outros que extrapolam sua atuação. (Zago, 2003, p. 302)

Daí a importância, de acordo com Erickson (1989), de manter os participantes da pesquisa o mais informados possível sobre as atividades de investigação que serão desenvolvidas, os propósitos do trabalho, as exigências implicadas e os possíveis riscos que eles correm, os quais devem ser os menores possíveis. Isso nos leva a um ponto importante, que não deve ser negligenciado e que diz respeito às questões éticas e à proteção que se deve dar aos informantes mais vulneráveis da pesquisa.

De acordo com Zago (2003), a escolha do local em que as entrevistas serão realizadas é outra condição importante na produção dos dados, visto que ele pode tanto facilitar quanto dificultar esse trabalho. No caso desta pesquisa, as entrevistas foram realizadas no local e horário escolhidos pelas professoras, de modo que elas se sentissem à vontade e não tivessem maiores transtornos em decorrência do trabalho proposto. Apenas uma entrevista foi realizada por telefone e o restante aconteceu presencialmente: uma em um shopping de fácil acesso para a professora; quatro na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, local em que as professoras cursavam pós-graduação lato sensu oferecida em parceria com a prefeitura de São Bernardo do Campo; e as demais (seis) foram realizadas nas escolas em que as professoras trabalham. É importante ressaltar que estas entrevistas foram realizadas no horário de trabalho das professoras, com a devida autorização da direção e coordenação escolar.

Foram realizadas 12 entrevistas. Todas elas foram gravadas com o consentimento das participantes e tiveram tempos de duração muito variados – de 25 minutos a 3 horas e 12 minutos – o que é comum em entrevistas de tipo qualitativo. Vale ressaltar que “a gravação do material é de fundamental importância, pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização” (Zago, 2003, p. 299). Após cada entrevista, fizemos anotações sobre conversas não gravadas, impressões e *insights* despertados em razão do encontro.

As transcrições foram realizadas concomitantemente às realizações das entrevistas. Tratou-se de uma tarefa bastante trabalhosa e longa, haja vista a quantidade e duração das entrevistas realizadas. Este trabalho foi realizado em duas fases: a primeira referiu-se à transcrição da entrevista propriamente dita; e a segunda, correspondeu à re-escuta da gravação, acompanhada pela leitura da transcrição. Desse modo, pudemos escutar cada

entrevista, pelo menos, duas vezes e, assim, captar detalhes e ênfases, despertados no momento de sua realização, que puderam facilitar e enriquecer a análise realizada.

A fim de facilitar o trabalho de análise, identificamos eixos recorrentes nos depoimentos das docentes, separando-os, inicialmente, por cores diferentes, e, depois, em arquivos independentes. A análise conta também com as *Memórias*, uma das principais atividades realizadas pelas participantes do programa. De acordo com Bueno (2006), a utilização deste recurso como prática de formação docente tem sido cada vez mais frequente em cursos especiais de formação de professores, além do que há uma crescente diversificação de usos do procedimento em questão. No PEC, essa atividade era obrigatória e se constituía em uma das avaliações dos professores. Seu principal objetivo era fazer com que as professoras rememorassem suas lembranças, tanto escolares como profissionais, a fim de que elas pudessem ressignificá-las. A partir disso, um processo de (auto)formação seria desencadeado com o objetivo de transformá-las em profissionais mais qualificadas.

De acordo com a *Proposta Pedagógica*¹⁵ do PEC Formação Universitária, a “Escrita de memórias” consiste em:

[...] um tipo de relato autobiográfico, no qual o aluno-professor faz o registro sobre o que aprende; a sua opinião sobre o que aprende; suas emoções e descobertas; os sucessos que obtém e as dificuldades que enfrenta; suas inquietações; as adaptações e as modificações que introduz no seu trabalho; seus novos projetos; os seus vários momentos do curso e sobre o que mais quiser escrever. Têm um caráter investigativo, uma vez que os seus registros permitem, ao aluno-professor, retomar e analisar o seu percurso docente, anterior e atual, estudar as configurações e a evolução dos seus dilemas/situações problemas, desenvolver a consciência de sua própria experiência, contribuindo, assim, para a re-significação da sua identidade profissional. (São Paulo, 2001, p. 20)

Para tanto, as *Memórias* deveriam ser escritas ao longo do curso e foram divididas em 13 *momentos*: Da vida escolar à formação docente; A avaliação da aprendizagem na vida do aluno-professor: diferentes perspectivas; Os impactos iniciais do curso em sua vida pessoal: os impactos iniciais no seu olhar para a escola como profissional que nela atuou como aluno do PEC–Municípios; O livro didático na vida escolar e profissional do professor: lugares e sentidos; Dificuldades de aprendizagem e avaliação do aprendizado: palavras e sentido; Um inventário do ano letivo; A chegada das letras ao universo pessoal de cada um: os efeitos da palavra escrita sobre o modo de ver a si, o mundo e as outras pessoas; Matemática; Ciências;

¹⁵ Esse documento, elaborado para a primeira versão do programa – PEC-Formação Universitária – foi o mesmo que serviu de base para o PEC-Municípios, observando-se, apenas, pequenas modificações e ajustes em razão de ter incluído a formação de professores da educação infantil em sua segunda versão.

Espaço, tempo e cultura: história, geografia, pluralidade e ética; Arte e Educação; Corpo, movimento, sexualidade e saúde.

Assim sendo, a *Escrita de Memórias* foi utilizada pelo programa como um dispositivo de autoformação, embora as condições em que foram realizadas não tenham sido ideais para este tipo de trabalho. Entretanto, como observado por Souza et. alli (2006, p. 16) “ainda que desenvolvido em condições não ideais como as que foram oferecidas pelo PEC”, pode-se notar em alguns relatos “indícios de que a experiência de rememorar foi formativa”. Todavia, Bueno (2006) enfatiza que a *Escrita de Memórias*, tal como utilizada no PEC, também pode ser entendida como um “dispositivo de controle”, de poder disciplinar, visto que o programa atinge um grande número de professores; as orientações para a elaboração do trabalho são altamente diretivas; e, além disso, o programa tem como objetivo formar, em curto prazo, docentes com um novo perfil profissional.

3. PERCURSOS IDENTITÁRIOS: DA VIDA ESCOLAR À VIDA PROFISSIONAL

O tempo todo você acredita que, ao final, com o devido esforço, o lugar certo de cada peça e a peça certa para cada lugar serão encontrados. O ajustamento mútuo das peças e a completude do conjunto estão assegurados desde o início. No caso da identidade, não funciona nem um pouco assim: o trabalho total é direcionado para os meios. Não se começa pela imagem final, mas por uma série de peças já obtidas ou que pareçam valer a pena ter, então se tenta descobrir como é possível agrupá-las e reagrupá-las para montar imagens (quantas?) agradáveis. Você está experimentando com o que tem. Seu problema não é o que você precisa para “chegar lá”, ao ponto que pretende alcançar, mas quais são os pontos que podem ser alcançados com os recursos que você já possui, e quais deles merecem os esforços para serem alcançados.

(Zygmunt Bauman)

As análises giram em torno de quatro grandes eixos – identidade pessoal: experiências familiares e escolares; magistério: opção, identificação e pertencimento; identidade profissional: prática pedagógica e formação em nível superior; e (in)satisfação e expectativas com relação à carreira docente – definidos para uma melhor organização das análises e por trazerem contribuições para o estudo da identidade docente. É preciso ressaltar que, embora não haja um tópico específico para tratar das questões referentes às relações de gênero, pretendemos incorporá-la à discussão todas as vezes que se fizer necessário. Mas antes de darmos prosseguimento às análises, consideramos interessante traçar um breve perfil tanto do grupo como de cada professora individualmente.

3.1. PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Compartilhamos, neste tópico, algumas informações sobre as participantes da pesquisa de modo que tenhamos uma breve caracterização do grupo com o qual estamos trabalhando. No total, entrevistamos doze professoras: sete docentes trabalham na prefeitura de São Paulo e cinco na prefeitura de São Bernardo do Campo; sete trabalham no EF e cinco na EI. Não excluimos nenhum nível de ensino, pois o interessante é conhecermos o percurso profissional e formativo traçado por essas docentes. Além disso, algumas professoras transitam ou já transitaram entre os diversos níveis de ensino, o que faz com que sejam professoras da EI agora, mas também tenham uma vasta experiência no EF, por exemplo, e vice-versa. Outro

ponto importante é que todas elas receberam a mesma formação: inicialmente o Magistério e, posteriormente, o PEC–Municípios.

Conforme ilustra o quadro, seis professoras têm entre 30 e 40 anos de idade e as outras seis docentes tem entre 41 e 50 anos de idade. Além disso, seis professoras apresentam de 10 a 20 anos de docência, enquanto que o restante delas conta com mais de 21 anos de carreira (entre 21 e 31 anos).

Quadro 1: Breve caracterização das participantes da pesquisa

Nome ¹⁶	Idade	Rede em que trabalha	Nível de ensino	Tempo de docência	PEC (Polo e Turma)
Clarice	38	Pref. de SBC	EI	Aprox. 16	São Bernardo do Campo
Beatriz	40	Pref. de SBC	EI	22	São Bernardo do Campo
Diana	40	Pref. de SBC	EF	11	Santo André
Manoela	31	Pref. de SP	EF	12	Santo André
Maria	50	Pref. de SP	EF	31	PUC- SP
Sofia	50	Pref. de SP	EF	26	Santo André
Fabiana	43	Pref. de SBC	EI	20	São Bernardo do Campo
Renata	34	Pref. de SP	EF	12	Santo André
Tatiana	39	Pref. de SP	EF	Aprox. 20	Artur Alvim
Leandra	48	Pref. de SP	EF	28	Santo André
Simone	44	Pref. de SBC	EI	24	São Bernardo do Campo
Lara	50	Pref. de SP	EI	31	Santo André

Dada a natureza da pesquisa, consideramos interessante traçar um breve perfil de cada participante do estudo para que seja possível conhecer cada uma delas com um pouco mais de detalhes.

Leandra, 48 anos, trabalha como professora dos anos iniciais do EF na prefeitura de São Paulo há 28 anos. Sua mãe era professora rural e seu pai, que faleceu quando ela tinha apenas seis anos, trabalhava com plantação e criação de animais. Ela iniciou seus estudos na 1ª série¹⁷ na cidade de Francisco Sá, Minas Gerais. Ela conta, durante a entrevista, que optou por cursar o magistério, por um lado, pela admiração que já sentia por sua mãe, também professora e, por outro, por não haver muitas opções na cidade onde vivia. Ao concluir o magistério, Leandro casou-se e mudou-se para São Paulo. A professora diz que encontrou muitas dificuldades na primeira escola em que trabalhou, localizada na Cidade Tiradentes, região

¹⁶ Nesta pesquisa, optamos pelo uso de pseudônimos a fim de manter o sigilo sobre as participantes.

¹⁷ Optamos pelo uso das denominações utilizadas na época em que as professoras foram escolarizadas.

periférica do município. Mas comenta que, hoje, apesar de algumas dificuldades ainda persistirem, a situação é bem diferente do início de sua carreira. Como não tinha condições financeiras de pagar um curso de nível superior, ficou muito feliz com a oportunidade de participar do PEC–Municípios, curso que, em sua opinião, foi muito completo. Percebemos, em seu depoimento, que um dos aspectos mais marcantes do programa foi o respaldo teórico oferecido para as participantes a partir das leituras e discussões propostas, o que levou a uma maior legitimação da prática desenvolvida em sala de aula. Leandra acredita que a posse de um diploma de nível superior fez com que ela se sentisse mais valorizada, contribuindo para o aumento de sua autoestima e melhorando o seu desempenho em sala de aula. Por fim, a docente ressalta a necessidade de amar o magistério e as crianças para ser uma boa professora e acredita que desempenhar esta função é ter uma grande oportunidade de ajudar o próximo.

Sofia, 50 anos, é professora há 26 anos e trabalha na rede municipal de São Paulo há 20 anos, sendo que há 13 anos atua como professora orientadora da sala de leitura. Filha de metalúrgico e dona de casa (sua mãe fazia costuras e bordados para complementar a renda familiar), diz que recebeu o apoio da família no que se refere a sua vida escolar. Reprovou um ano ao participar de uma experiência feita pela escola, que organizou as salas de aula de acordo com o sexo, ou seja, salas apenas femininas e masculinas. Diz que as crianças de sua sala brincavam e conversavam muito, o que ocasionou a reprovação de cerca de 80% da turma. Em seu relato contou que, apesar de não adorar estudar, sempre tirou boas notas. Ao se referir à sua escolha pelo magistério, retoma a influência recebida pela mãe, que foi professora na juventude, e ressalta o fato de não poder pagar uma faculdade. Já o curso de magistério ela podia pagar e ainda conseguia colaborar nas despesas de casa. Além da experiência na rede municipal de São Paulo, atuou também na rede estadual. Quando o segundo filho nasceu, optou por um dos cargos e apesar de gostar mais de dar aulas no Estado, decidiu continuar na prefeitura por causa do salário e do plano de carreira mais estruturado. Diz que gostou do PEC–Municípios e que o diploma de nível superior de forma isolada (apenas o documento) não significa muito, mas como o programa foi muito bom, possuir esse certificado foi muito significativo em sua trajetória.

Manoela, 31 anos, é professora há doze anos e atua na rede municipal de ensino de São Paulo há quase dez. Teve breves experiências em instituições privadas e estaduais. Sua mãe é assistente social, mas também atuou como professora em uma das escolas em que estudou.

Ela conta sobre sua tomada de consciência quando reprovou a 6ª série, especialmente pela dificuldade em matemática, e da ajuda que recebeu dos professores da escola para que se sentisse mais segura e confiante. Diz que não tinha o desejo de seguir a carreira de professora, mas, na época em que prestou vestibulinho, foi incentivada a prestar para o Magistério também, além de Nutrição, sua primeira opção. Como foi aprovada primeiramente no Magistério, acabou não esperando o resultado da segunda chamada de Nutrição e se matriculou no CEFAM. Com o tempo, começou a gostar do curso e tornou-se uma das melhores alunas da turma. Com relação ao PEC–Municípios, conta que as inscrições estavam acabando justamente no dia em que ingressou na prefeitura. Ela insistiu muito para que pudessem inscrevê-la, pois não queria perder a oportunidade que estavam oferecendo para as professoras. Participar do curso foi muito sacrificante, principalmente no início, em que trabalhava em duas escolas que ficavam distantes, apesar de ambas estarem situadas na cidade de São Paulo, e fazia o PEC em outro município (Mauá) diferente daquele em que morava (Santo André). No último ano começou a ficar doente e resolveu exonerar de um dos cargos. Após a exoneração, conseguiu aproveitar muito mais o curso, de acordo com seu depoimento. O diploma para Manoela era um sonho e hoje é um orgulho. Conta que sempre frequentou a USP e conhece o trabalho desenvolvido por essa universidade e que, por isso, gostaria muito de ter um diploma desta instituição. Quando é questionada sobre o significado de ser professora, diz que se sente vencedora e que, embora se dedique e goste do que faz, não tem intenção de permanecer na carreira docente até a aposentadoria. Confessa que está desempenhando outras atividades em paralelo com o magistério para o dia em que cansar da sala de aula já ter outra possibilidade de atuação profissional.

Diana, 40 anos, trabalha como professora há 11. Sua mãe era cozinheira e seu pai maquinista; ambos não avançaram muito nos estudos e sua mãe a incentivava mais que seu pai em sua vida escolar. Apesar de gostar de estudar, conta que reprovou a 1ª série por não entender o que estava fazendo na escola. Após essa reprovação, diz que começou a gostar mais da escola e que essa foi uma das razões que a fez optar pelo magistério. Seu primeiro emprego como professora foi no Estado como eventual e, depois, como professora na prefeitura de São Bernardo do Campo. Antes de se tornar professora já havia trabalhado no restaurante onde sua mãe trabalhava e também em uma loja. Por princípio e por achar que não é capaz de manter duas turmas, prefere trabalhar apenas meio período. Acredita que ter um diploma de nível superior a fez compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem e fez com que ela

reconhecesse ainda mais a sua responsabilidade em sua profissão. Em sua opinião, o PEC contribuiu no diálogo entre teoria e prática, fazendo com que ela tivesse mais clareza do trabalho que estava desenvolvendo junto aos alunos.

Tatiana, 39 anos, formou-se no Magistério em 1991 e trabalha há aproximadamente 20 anos como professora. Sua mãe, dona de casa, e seu pai, motorista, apesar do pouco estudo, sempre a incentivaram a progredir em sua vida escolar. Trabalhou, inicialmente, com EI em uma instituição privada e depois em uma escola do Estado de São Paulo. Decepcionou-se tanto com a escola estadual que resolveu trabalhar em outro ramo diferente do magistério. Como não se sentia feliz na outra profissão, resolveu voltar a dar aulas. Trabalhou novamente em escolas privadas e, em 2000, ingressou na prefeitura de São Paulo como professora adjunta e, em 2002, como professora titular (EF). O sonho de fazer uma faculdade, muitas vezes, foi adiado por prevalecer os interesses relacionados à vida familiar, como por exemplo, o casamento e os filhos. Participar de um curso de nível superior foi o *boom* de sua carreira e modificou sua forma de pensar e agir. Com relação ao trabalho diário desenvolvido na escola, diz ter se decepcionado muito com alguns aspectos e que, por isso, hoje não trabalha para a direção ou para a administração escolar. Afirmar que seu compromisso é com os alunos e seus pais. E que, para desenvolver um bom trabalho, é necessário amá-lo, gostar muito do que faz.

Maria, 50 anos, tem cerca de 30 anos de experiência como professora. Filha de empregada doméstica e pedreiro, iniciou seu processo de alfabetização em casa com o auxílio de seu pai. Ao ingressar na 1ª série, teve dificuldade em acompanhar a estratégia de ensino utilizada pela professora, diferente da de seu pai, e reprovou por não ter conseguido concluir o processo de alfabetização. Diz que após esta marcante experiência, tornou-se uma aluna excelente. Conta sobre sua paixão pela escrita e como foi desestimulada pelos professores, que só valorizavam a correção ortográfica e não enxergavam outros elementos importantes na escrita de um texto. Fez curso técnico em Contabilidade e trabalhava na área quando surgiu a oportunidade de trabalhar no Mobral. A partir de então, a professora reconstituiu a sua história baseando-se, principalmente, nas realizações dos prefeitos que passaram pela cidade de São Paulo. Participar do PEC – cursado pela PUC – foi uma experiência maravilhosa segundo seu depoimento e complementou o trabalho que já desenvolviam na escola em que atuava. Ela percebeu uma grande convergência no trabalho desenvolvido pela escola e nos estudos propostos pelo PEC, o que a faz pensar no programa como uma complementação e não como

uma transformação. Diz que para ser professora é preciso amar a profissão e encarar o magistério como uma espécie de sacerdócio, caso contrário, o professor não consegue cumprir o seu papel em sala de aula. O discurso sobre o amor que sente pela profissão, pelos alunos e pela educação é uma das coisas que mais marcam a sua entrevista.

Beatriz tem 40 anos de idade e 22 anos de experiência em EI. Seu pai trabalhava em uma fábrica de fôrmica, no setor de transporte, e sua mãe era dona de casa. Sua mãe cobrava que ela se saísse bem nos estudos, mas nem ela e nem o pai acompanhavam sua vida escolar, o que fez com que ela se sentisse abandonada em algumas ocasiões. Conta que não queria cursar o Magistério e o fez obrigada por sua mãe, que achava que ela tinha que ter uma profissão. Seu maior desejo era ser arquiteta por causa de sua ligação com as artes, mas não tinha condições financeiras para pagar a faculdade. Diz que com o tempo começou a se encantar com a carreira docente e hoje gosta muito do que faz, apesar do cansaço. Após cursar o Magistério, fez faculdade de Educação Artística, mas nunca trabalhou como professora dessa disciplina por considerá-la desvalorizada. Acredita que participar do PEC deu uma alavancada em sua carreira e contribuiu especialmente com sua prática em sala de aula e com o incentivo à pesquisa. Pensa que professor só tem status dentro da própria carreira e que as pessoas que estão fora desse círculo profissional desvalorizam muito a profissão. Queixa-se da prefeitura de São Bernardo do Campo no que se refere às questões salariais, mas confessa que é uma rede que privilegia muito a formação de seus professores.

Renata tem 34 anos e trabalha como professora há 12. Seu pai era escrivão de polícia e sua mãe, secretária. Segundo seu depoimento, os dois sempre foram muito presentes em sua vida escolar, ajudando-a, verificando seu caderno e comprando os materiais. No entanto, quem comparecia às reuniões da escola era sua avó. Ela é uma das poucas professoras que estudou por um tempo significativo em colégio privado, mas, a partir da 7ª série, teve que ir para a escola pública. A escolha pelo magistério não foi muito refletida. Ela disse que “deu 5 minutos”, achou a ideia de fazer Magistério interessante e pediu para o diretor para que pudesse cursá-lo, pois já estava no 2º ano do colégio. A partir da frequência ao curso, disse que se encontrou. Fez faculdade de Secretariado, mas ao perceber que não se identificava com a profissão, prestou concurso na área de Educação. Considera delicioso ser professora, mas pensa em trabalhar em outra área pelas dificuldades encontradas na profissão e pela falta de reconhecimento a que o magistério está submetido.

Lara tem 50 anos de idade e 31 anos de carreira. Filha de metalúrgico e costureira, ingressou na escola na 1ª série e sempre estudou em escolas públicas. Quando estava no colégio, não conseguiu fazer o Magistério, de início, por incompatibilidade do horário do curso com os horários de seus pais. Formou-se em Secretariado, mas depois que já estava trabalhando na área, resolveu fazer o Magistério, seu desejo inicial. Acredita que a escolha por essa área decorre principalmente de sua própria vontade e amor pela docência, mas confessa que foi incentivada pela tia que morava em sua casa, também professora. É formada em Educação Artística, mas não contou muito sobre essa escolha profissional. Encontrou no PEC–Municípios a opção de ter um curso de nível superior sem ter que fazer Pedagogia e conta que muitas pessoas desvalorizavam e ainda desvalorizam o curso, especialmente, pelo formato que o constituiu – presencial com forte apoio de mídias interativas, visto como “a distância” por muitas pessoas. Acredita que cumpriu o seu papel na docência e diz que, após a aposentadoria, vai se dedicar a outro tipo de atividade, pois não sente vontade de continuar sendo professora. Para ela, ser professora, hoje, é muito diferente do que foi antigamente. Sente-se mais como uma cuidadora do que como alguém que transmite conhecimentos. Por fim, faz considerações interessantes sobre as diferenças no trabalho com EI e EF. Pensa que é mais difícil lidar com as crianças maiores e, por isso, prefere trabalhar na EI.

Simone, 44 anos, tem 24 anos de carreira exclusivamente na EI em São Bernardo do Campo. Seu sonho era fazer faculdade de Odontologia. Prestou vestibular para Odontologia, Artes Plásticas e Pedagogia. Passou nos três cursos, mas sua mãe a obrigou a fazer Pedagogia. cursou em uma faculdade privada em Santo André, mas não conseguia ser aprovada em Estatística, o que fez com que ela abandonasse o curso. Mais tarde, o PEC foi a oportunidade de ter um curso de nível superior e, apesar de algumas pessoas o criticarem e colocarem em xeque a sua qualidade, ela resolveu se matricular. Diz que gostou muito do programa e que sua proposta era muito diferente de faculdades tradicionais. Quando questionada sobre o significado de ser professora no início de carreira, brinca, dizendo que ela seria mais uma mulher que gostaria de trabalhar meio período e se casar com um homem que trabalhasse na Volkswagen ou na Mercedes-Benz. Ao falar sobre esse significado hoje, demonstra um afeto muito grande pela carreira docente e pelos alunos e diz não saber se vai conseguir ficar longe de seu trabalho após a aposentadoria.

Fabiana, filha de carpinteiro e costureira, tem 43 anos de idade e 20 anos de carreira. Hoje trabalha com educação infantil na prefeitura municipal de São Bernardo do Campo. Após reprovar a 5ª série, passou a estudar à noite e trabalhar durante o dia como empregada doméstica. Desde cedo tinha vontade de ser professora, mas só quando estava no 3º colegial, resolveu fazer o magistério. Como trabalhava em uma casa de família e só havia horário de manhã e à tarde para o curso, negociou com sua patroa e, então, estudava de manhã e trabalhava desde tarde até a madrugada. Ao se formar no Magistério, não se sentia segura para assumir uma sala de aula. Saiu de seu emprego e foi trabalhar em um escritório de advocacia. Sentiu-se atraída por esta área e prestou vestibular para Direito, mas não passou. Em seguida, começou a fazer faculdade de Pedagogia, mas não conseguiu concluir, pois, como trocou de emprego – professora em caráter temporário no Estado –, não conseguia mais pagar a mensalidade. A partir daí, teve uma larga experiência em diversos níveis de ensino – desde o berçário até o ensino médio – e instituições. Sente-se orgulhosa por ser a primeira de nove irmãos a concluir os estudos. Conta que é professora 24 horas e que não consegue ver coisas erradas e não se intrometer, tanto em sua vida profissional quanto na pessoal.

Clarice, 38 anos, conta com aproximadamente 16 anos de carreira. Concedeu a entrevista mais longa do grupo e contou detalhadamente passagens de sua carreira e até mesmo de sua vida pessoal. Até o nascimento de sua irmã mais nova, sua mãe era dona de casa e havia estudado até a 3ª série. Após esse período, começou a trabalhar como revendedora de muppy e yakult e voltou a estudar, chegando a concluir o magistério, inicialmente e, posteriormente, a faculdade de Letras. Seu pai era esmaltador da Brastemp e estudou até a 2ª série. Hoje, Clarice é professora de EI, mas já trabalhou com EF também. Diz que é necessário se reinventar como professora, por meio da articulação entre as leituras, experiências e vivências e enxerga o magistério como uma espécie de sacerdócio. Ressalta em vários momentos da entrevista a importância que o PEC–Municípios teve em sua formação profissional, proporcionando-lhe um embasamento teórico que antes não tinha. Diz que hoje se sente capaz de justificar a sua prática, o que a deixa mais segura em sua atuação pedagógica. Sente-se orgulhosa por ter chegado aonde chegou, principalmente, por poder provar para si mesma e para os outros que não era burra, como lhe disse uma de suas professoras no início de sua escolarização, marcada por reprovações.

3.2. IDENTIDADE PESSOAL: EXPERIÊNCIAS FAMILIARES E ESCOLARES

Para compreender o desenvolvimento da identidade profissional das professoras é necessário conhecer minimamente seus universos familiares e seus percursos escolares, já que eles fazem parte de sua constituição (Garcia et al., 2005). A decisão por refazer as diferentes trajetórias, principalmente as relacionadas à escolarização das docentes, deve-se a duas razões principais. A primeira diz respeito ao fato de que a identidade profissional não é desvinculada da identidade pessoal, de forma que as experiências de vida, as vivências familiares e escolares são importantes nesse processo. De acordo com Dubar (2005), é justamente na relação com a mãe – ou com a pessoa que desempenha este papel – que a criança constrói sua primeira identidade e isso faz com que as relações familiares não possam passar despercebidas em nossa discussão. A segunda refere-se à própria natureza do magistério, que se revela como uma atividade profissional que permeia a história das professoras desde muito cedo – principalmente por elas terem frequentado a escola – e que, por isso, podem nos oferecer indícios de uma possível identificação com a carreira desde a infância/juventude. Sobre este aspecto, podemos recorrer às palavras de Bueno (2005):

[...] as representações sobre as práticas docentes não começam a se formar quando os professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas acham-se enraizadas em contextos e histórias particulares que antecedem até mesmo a entrada desses indivíduos na escola, se estendendo depois por todo o percurso de vida escolar e vida profissional. (p. 80)

Podemos dizer que as professoras constituem um grupo relativamente homogêneo no que se refere à condição sócio-econômica. Suas vidas familiares são marcadas por dificuldades financeiras de diversas ordens. Seus pais, em sua grande maioria, não tiveram fácil acesso à escola e muitas vezes estudaram apenas até o primário. Dentre as profissões mais recorrentes estavam a de metalúrgico e motorista para os homens e de dona de casa para as mulheres – embora, muitas vezes, elas desempenhassem alguma atividade para complementar a renda familiar. Encontram-se, também, cozinheira, servente, professora rural, esmaltador, carpinteiro, pedreiro, empregada doméstica, entre outros. No entanto, é preciso salientar que, apesar desta relativa homogeneidade sócio-econômica, havia particularidades familiares que faziam com que algumas professoras fossem menos e outras mais desfavorecidas economicamente.

Nesse sentido, chamamos a atenção para três docentes cujos pais desempenhavam atividades, de certo modo, mais prestigiadas que aquelas citadas anteriormente (a mãe de

Manoela era assistente social, mas atuava como professora; o pai de Renata era escrivão de polícia e sua mãe, secretária; e a mãe de Clarice tornou-se professora de Português durante sua adolescência). Todavia, o fato de as famílias desempenharem atividades profissionais de maior prestígio social não significou que elas tivessem estabilidade financeira e muito menos que investissem financeiramente na educação de seus filhos de forma diferenciada. Como exemplo disso, podemos citar o fato de que apenas uma das professoras citadas acima – Renata – estudou em escola privada durante uma parte significativa de sua trajetória escolar.

De todo modo, é possível perceber que a maioria das professoras é pertencente aos estratos baixos da classe média. Mas uma professora, em especial, é procedente de um meio familiar muito empobrecido. Seu caso torna-se marcante por ser representativo de uma infância desprovida de recursos financeiros e marcada por dificuldades de diversas ordens. Fabiana, primeira de nove irmãos a concluir os estudos, começou a trabalhar como empregada doméstica aos 11/12 anos de idade na casa de uma família em troca de um favor que haviam feito para sua mãe:

[...] na minha casa, eu lembro que, nós somos em 9 irmãos, tenho 4 mais velhos e 4 mais novos. Desses, quem estudou mesmo fui eu, porque a tradição lá em casa era assim: você ia ser empregada doméstica, de 11 pra 12 anos. Então quando você fizesse 15, 16 que já entrava na fábrica, você ia pra fábrica. E eu não quis ir pra fábrica. Eu queria estudar, eu sempre quis estudar. E aí, então, eu terminei o Magistério. Nesse ano que eu terminei o Magistério, eu saí dessa casa de família porque aí eu já compreendia melhor o mundo, porque eu trabalhava lá de domingo a domingo, não tinha folga, ganhava menos de 1 salário mínimo. Então, era um regime semiescravo. Eu pagava um favor que tinham feito pra minha mãe, então, eu era obrigada a trabalhar lá. Eu era, eu era mercadoria de troca. Sabia? Fui mercadoria de troca, agora em 1984, 85. (Fabiana)

Os poucos recursos financeiros explicam, em parte, o baixo investimento despendido com a educação deste grupo. Metade das docentes entrevistadas estudaram toda a vida escolar em instituições da rede pública, ora municipais, ora estaduais. As outras seis docentes tiveram experiências pontuais na rede privada de ensino, mas esta iniciativa dos pais em colocá-las em escolas particulares é marcada por rupturas devido a dificuldades financeiras, na maior parte dos casos. A professora Renata, citada anteriormente, foi a que estudou por mais tempo em escolas particulares (até a 6ª série), a professora Tatiana estudou apenas um ano, a professora Beatriz, dois anos, e tanto a professora Maria quanto a Sofia frequentaram o curso técnico em instituições pagas, nos cursos de Contabilidade e Magistério, respectivamente. Apenas a

professora Clarice se refere a cursos extraescolares, no caso, o curso de inglês frequentado no CCAA. Vejamos o depoimento da professora Beatriz a esse respeito:

Meus 1º e 2º anos foram numa escola particular “Colégio São José”, na verdade não foi uma experiência muito confortável porque eu não tinha a mesma condição financeira das outras crianças e sempre me senti menor, por não ter dinheiro para ir a cantina todos os dias, por não ter dinheiro para dar presentes caros para a professora, e também para ter material escolar de qualidade, minhas coisas eram mais simples, enquanto as meninas se gabavam de suas lancheiras, mochilas e acessórios... e ao final do 2º ano tive que sair do colégio porque os meus pais não puderam mais pagar. (Beatriz – *Memórias*)

O número de professoras que ingressaram na EI equilibra-se com o número de docentes que frequentaram a escola a partir da 1ª série (seis ingressaram na EI, cinco no EF e uma delas não se refere a esse momento de ingresso na escola). Não sem razão, as professoras que frequentaram a EI são justamente as mais jovens do grupo e, no caso das docentes que iniciaram seus estudos diretamente na 1ª série, é frequente o relato de que em sua época a EI era muito restrita e dirigida a um pequeno número de pessoas. Outro depoimento frequente era de que os pais não valorizavam esse nível de ensino, fazendo com que elas começassem a frequentar a escola apenas no primário.

A valorização dos estudos pelos pais aparece como uma questão controversa. Enquanto algumas professoras contam sobre a insistência dos pais em mantê-las na escola para que pudessem ter uma chance melhor que a deles, outras lembram do abandono a que estavam submetidas com relação à vida escolar. Além disso, não são apenas as adversidades financeiras e a falta de comprometimento familiar que se fizeram presentes em suas vidas. As trajetórias das professoras são marcadas por muitas dificuldades de aprendizagem e algumas reprovações. A matemática aparece como a disciplina mais temida. As lembranças negativas relacionadas a esta matéria são recorrentes nos relatos das professoras, tanto nas entrevistas quanto nas *Memórias*:

Hoje eu tenho, assim, a maior dificuldade em matemática por essa questão mesmo, eu acho que apanhei muito pra aprender tabuada, sabe, pra saber, pra fazer continha [...] até hoje eu tenho muita dificuldade. Não sei se criou um bloqueio, eu não consigo pensar matemática. (Beatriz)

Matemática representava para mim um grande desafio. (Diana – *Memórias*)

Matemática sempre foi a pior matéria para mim, nunca consegui aprender muito, sempre achei muito complicado e difícil tudo de matemática. Tive algumas lembranças ruins, ficava muito envergonhada na hora que os

professores falavam as notas das provas, sempre vinha com notas baixas.
(Lara - *Memórias*)

Recordar as aulas de matemática para mim significa imenso desprazer, não me lembro dessas aulas na minha infância, com certeza não me trouxera significado real desta importante matéria. Vivi a dificuldade com os números e vivo até hoje, como se houvesse um bloqueio no meu raciocínio lógico.
(Beatriz - *Memórias*)

Eu tive muita dificuldade, assim, na questão, não da alfabetização, na alfabetização sempre tranquilo, eu já meio que fui alfabetizada por conta até da minha mãe, dos meus irmãos mais velhos e tal. O ambiente aqui em casa, sempre teve um ambiente letrado, muita informação, tudo, só que a parte da matemática eu sempre tive mais dificuldade. No primeiro ano não apareceu muito isso. Foi aparecer no segundo ano [...]. Aí, no quinto ano eu passei pelo conselho por conta da matéria de matemática, quando chegou no sexto ano, eu reprovei. (Manoela)

Assim como Manoela, outras seis professoras também sofreram reprovações em algum momento de sua vida escolar – seis delas reprovaram apenas uma vez e uma professora reprovou quatro vezes (uma vez a 1ª série, duas vezes a 2ª série e uma vez a 4ª série). Esse alto índice de reprovações, observado em um grupo reduzido de professoras, é acompanhado por justificativas diversas: Diana e Clarice contam que não entendiam o que estavam fazendo na escola; Fabiana confessa que não se adaptou de imediato com a mudança do primário para o ginásio, o que fez com que ela faltasse muito na escola – ao invés de ir para a aula, ia para a casa de uma amiga; Sofia diz que sua reprovação se deve a uma experiência realizada pela escola, que organizou turmas femininas e masculinas – diz que como estava em uma turma só de meninas, brincavam e conversavam muito e cerca de 80% das alunas reprovaram; Lara conta que sua 3ª série foi um pouco conturbada e que, como ela não aprendeu muito neste ano, seus pais a matricularam na 3ª série novamente em outra escola; Maria conta que seu pai iniciou seu processo de alfabetização antes mesmo de seu ingresso na escola, mas quando iniciou a 1ª série, o método utilizado por sua professora era muito diferente e ela não conseguiu acompanhar, o que causou a sua reprovação. Já a Manoela, como demonstra um dos depoimentos acima, confessa que sua dificuldade em matemática a fez reprovar. As duas últimas professoras, Maria e Manoela, ressaltam que ficaram profundamente marcadas pela reprovação e contam que, a partir desse acontecimento, passaram a ser ótimas alunas. Vejamos o depoimento de Maria a este respeito:

E quando eu entrei na escola, eu me deparei com a alfabetização toda quebrada, toda, e junta a letrinha, essas coisas, eu não conseguia, então eu terminei o ano sem ser alfabetizada.... em casa porque é como se fosse assim, eu estava em um processo e veio um outro, aí eu não me adaptei com

aquele outro processo, e... quebrou-se aí, eu reprovei. Aí no ano seguinte [...] eu não sei te dizer o que que aconteceu, se eu alfabetizei no segundo ano, mas eu não reprovei mais. E me tornei uma aluna excelente, porque aquela reprovação me marcou muito. (Maria)

O caso que mais chama atenção, no entanto, é sem dúvida o da professora Clarice, cuja trajetória escolar é marcada por quatro reprovações em diferentes séries. Embora o depoimento seja um pouco extenso, acreditamos que valha a pena reproduzi-lo para que a professora possa nos contar como foi passar por essas reprovações:

Quando eu fui para a 1ª série, eu estranhei porque é um universo totalmente diferente, né, a educação infantil para o ensino, hoje o ensino fundamental. Então, assim, eu estranhava porque na educação infantil tinha um monte de gente, a gente ficava todo mundo junto, e no ensino fundamental era bem mais individualizado e a professora me chamava de “burra”, ela dizia que eu era muito burra. Mas não é que eu era burra porque eu não tinha inteligência, eu era burra, ela me via como burra porque eu não entendia o que eu estava fazendo ali! [...] E foi uma relação assim muito difícil entre eu e ela... até que chegou em outubro de [19]80 e ela chegou para minha mãe e disse assim que era pra minha mãe me deixar em casa comendo capim que eu era muito burra, eu nunca seria capaz de ser nada na vida a não ser ser burro de carga! Aí minha mãe não me levou mais na escola [...]Eu repeti duas vezes a 2ª série. Fiz com essa Vera, repeti, fiz com outra professora, repeti e fiz a terceira vez com essa professora chamada Vera que foi minha primeira professora e passei. P: E a 1ª série você também fez duas vezes? Cl: Fiz duas vezes. Fiz a 3ª série, passei. Assim, a professora Lúcia era um amor, uma professora negra assim, gente boa, era uma pessoa assim de bem com a vida. Hoje eu consigo ter essa visão assim, sempre sorrindo, sempre isso, sempre aquilo, sempre otimista. E foi com ela que eu descobri uma grande paixão que eu tenho hoje, que é história. Já tinha tido aulas de história e tal, mas foi com a professora Lúcia que eu descobri que eu tinha uma grande paixão com a história. Passei a 3ª série, a 3ª série eu não repeti, fiz a 4ª série e repeti [...]E aí eu, e aí assim, EU queria, eu acho que até aquele momento eu não entendia muito bem o que eu estava fazendo no sistema educacional... risos... eu não entendia, eu acho que era coisa de eu não entender mesmo, porque burra eu não era, né... eu cheguei muito longe pra quem era burra, pra quem...a professora Vera dizia que eu era burra, burra eu não era. (Clarice)

Durante a fala de Clarice, foi possível perceber que as marcas deixadas pela professora que a chamava de burra ressoam até os dias de hoje em sua vida. Isso pode ser compreendido pelo fato de que é por meio das categorizações dos outros “e principalmente dos parceiros de escola (seus ‘professores’ e seus ‘colegas’) – que a criança vive a experiência de sua primeira identidade social” (Dubar, 2005, p. 147). E ela é conferida tendo como ponto de partida não apenas os pertencimentos políticos, étnicos ou religiosos, por exemplo, mas também o desempenho escolar, o que confere ao processo de escolarização um papel decisivo na construção da identidade social. Dessa forma,

[...] ‘é assim se aprendemos a ser o que nos dizem que somos’ (Laing, p. 116), se devemos construir para nós, através de todas as relações frente a frente todas as identificações com os outros significativos e depois com o Outro Generalizado (Mead), um ‘saber sobre o que somos no fundo de nós mesmos’. (Dubar, 2005, p. 147)

No caso específico da professora Clarice, percebe-se a emoção com que ela relata este fato, muito embora ela tenha conseguido superá-lo e faça questão de ressaltar que sua professora não tinha razão. Podemos verificar, nesse caso, indícios de um desacordo, mesmo que posterior, entre a “identidade social virtual” (professora Vera atribui à Clarice a identidade de aluna incompetente) e a “identidade social real” (Clarice assume-se como uma aluna capaz e inteligente). Dizemos “posterior”, pois essa divergência entre os dois elementos constitutivos da identidade de Clarice não foi imediata. Ela teve que passar por outras experiências – citadas a seguir – para poder perceber que as categorizações/rotulações feitas por sua professora Vera não eram “verdadeiras” e que, por isso, não precisariam ser aceitas. Clarice toca em outro ponto específico que é retomado, também, por outras professoras: elas confessam que não entendiam o que estavam fazendo na escola. A falta de sentido para os alunos e o descompasso existente entre esta instituição e suas vidas extraescolares, ainda costuma ser causa frequente de fracasso em sala de aula.

Outro ponto comum observado nos relatos são as experiências negativas que as participantes da pesquisa tiveram com determinadas professoras durante a escolarização. Estes relatos negativos foram recorrentes nas entrevistas, como podemos ver a seguir:

Eu tive uma professora que não tinha o mínimo de paciência, ela chegava até a bater e a xingar as crianças, colocava em situações vexatórias, de: “não, você vai vir pra lousa, se vira e ninguém vai te ajudar”, de colocar frases assim que você se via numa situação... a ponto de bater, a ponto de até esfregar a borracha na cabeça, de falar: “olha, você não sabe nada mesmo então eu vou apagar o pouco que você sabe”. (Manoela)

Então, eu lembro muita coisa ruim, que as minhas professoras fizeram, que eu não me permito fazer com o meu aluno [...] professora Ruth que batia na gente com a régua, PÁ, pra aprender tabuada... hoje eu entendo que ela era má, era aquele jeito que ela tinha... encontrei com ela outro dia e eu falei pra ela: “olha, eu tenho uma grande mágoa de você [...] Mas agora eu vou falar pra você e não vou ter mais porque eu achava que você maltratava muito as crianças, e a gente já era tão maltratado, né”. Eu era aluna da caixa, então falava assim: “ai, você não tem material, ai é porque você é aluna da caixa, né, não chegou ainda”. Então, não precisava humilhar daquele jeito, eu falei pra ela. “Mas agora você já deve estar aposentada, né. Mas é bom que você pense e peça perdão pros seus alunos, tantos que passaram e você teve essa postura”. Acabou, acabou. Me senti tão aliviada de conseguir.... com 8 anos

eu não conseguia falar isso pra ela, mas já com quase 40, eu já consegui. E me tirou assim aquele fantasma que eu tinha da professora Ruth. (Fabiana)

Assim, podemos observar que tais professoras também contribuíram para a formação deste grupo, pois, funcionando como “anti-heroínas”, fizeram com que as docentes refletissem sobre a postura tida por essas professoras e tomassem a decisão de não seguir os seus exemplos.

Voltando ao caso específico da professora Clarice, é interessante como a sua trajetória escolar se desenrola. Ela só conseguiu se livrar do histórico de insucesso escolar quando se viu diante de um professor que acreditou em seu potencial. A docente nos conta que não sabe como o professor Rubens ficou sabendo de sua história, mas assim que o conheceu, ele disse o seguinte para ela: “Nunca olhe o fracasso como uma derrota. Olhe pra trás e se orgulhe de tudo o que você já fez, aprenda com os tropeções que você teve e segue em frente. Você nasceu pra brilhar, porque inteligente você é.” (Clarice). Após esse acontecimento, ela nunca mais reprovou. Este episódio pode ser compreendido a partir da teoria das profecias autorrealizadoras, cuja defesa é a de que a “predição, feita por uma pessoa quanto ao comportamento de outra, de algum modo, chega a realizar-se” (Rosenthal e Jacobson, 1973, p. 199). Em outras palavras, podemos dizer que os alunos reagem ao fato de os professores acreditarem ou não em sua capacidade de aprender e avançar em seus estudos. É possível pensar, também, que, ao contrário do exemplo anterior, em que houve indícios de um desacordo entre a “identidade social virtual” e a “identidade social real”, Clarice teve a oportunidade de vivenciar uma experiência oposta, na qual se verifica indícios de aceitação da “identidade atribuída pelo outro” (professor Rubens), o que revela a tentativa de assimilar a identidade para o outro à identidade para si, de modo que ocorra o desejo de construir novas identidades para o futuro. O professor Rubens acreditou em Clarice e fez com que ela própria acreditasse em seu potencial. Após este acontecimento, Clarice se tornou, inclusive, uma das melhores alunas das turmas pelas quais passou e não foi raro receber prêmios em reconhecimento de seu ótimo desempenho escolar.

Outro depoimento que corrobora a importância de investir em alunos que apresentam dificuldades e acreditar em seu potencial é o da professora Manoela:

Quando chegou no sexto ano, eu reprovei. E aí, foi aí que eu meio despertei, comecei a fazer eu mesma a autoanálise e falar: “não, calma aí, eu não sou tudo aquilo, eu posso, eu tenho dificuldade, mas eu vou buscar a minha...” Então, eu, junto com os outros professores, muito bacanas e tal e eles foram me auxiliando e desincutando aquela questão toda que eu tinha passado na

época, né. Então, olha você é capaz e vamos, né. Então foi um trabalho bem legal, os meus pais juntos com os professores. (Manoela)

Esses depoimentos mostram que as professoras que sofreram reprovações foram capazes de superar as suas dificuldades e tornarem-se boas alunas. Muitas vezes isso aconteceu justamente pelo fato de as reprovações serem traumáticas e marcantes. Mas essa superação não foi potencializada apenas pelo desejo da aluna em se superar. Todas elas foram acompanhadas pelo apoio tanto dos pais quanto dos professores que passaram pelo caminho de cada uma. Histórias como estas reforçam a importância do papel do professor nesse processo, pois eles podem tanto incentivar o insucesso como promover o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes.

De todo modo, é possível perceber que mesmo as professoras que tiveram sua trajetória escolar tumultuada por dificuldades e reprovações, trazem elementos positivos de sua época de estudante. A rememoração de boas lembranças é frequente e ora ela vem acompanhada pelo relato de que eram boas alunas e ora pela confissão de que não amavam estudar, mas que mesmo assim gostavam da escola:

Então eu era assim, como que eu posso dizer... uma ouvinte na sala de aula dela [minha tia]. Era ouvinte, e eu gostava muito, as histórias, as brincadeiras, eu me divertia com aquilo, pra mim era um divertimento, né. (Lara)

Com o falecimento de meu pai e a aposentadoria de minha mãe, mudamos para a cidade de Francisco de Sá. No ano seguinte fui matriculada no Grupo Escolar Donato dos Santos, onde cursei do primeiro ao quarto ano. Um dos fatos que marcaram essa infância é que a escola não tinha muros, brincávamos, corríamos no espaço que achávamos conveniente. As professoras eram meigas, pacientes e muito humanas, porém, a que mais marcou minha vida foi a professora do quarto ano, pelo incentivo, pelos elogios e pelo acolhimento em momentos difíceis e de transtornos. (Leandra – *Memórias*)

Eu nunca fui aquela aluna, assim, que adorava estudar, mas sempre tirei notas boas, gostava muito da língua... de português, de matérias desse tipo. (Sofia)

Quando questionadas a respeito da participação dos pais em sua vida escolar, as respostas são variadas. Algumas professoras responderam que os pais – ou apenas um deles – participaram ativamente desse processo, enquanto outras disseram que não receberam tanto apoio assim, sentindo-se, muitas vezes, abandonadas. Não foi possível estabelecer uma relação de causa e efeito entre a reprovação e a falta de suporte familiar. Muitas vezes, as professoras que sofreram reprovações contam do apoio que receberam da família e da

importância deste suporte para que pudessem avançar em seus estudos. Ainda sobre o papel desempenhado pelos familiares na escolarização das professoras, é importante salientar um depoimento que aparece com certa recorrência e que diz respeito ao momento de ingresso das participantes da pesquisa no curso de Magistério. Segundo o que muitas delas contam, a família exerceu grande influência na escolha pelo magistério, sendo que, em algumas vezes, os familiares, inclusive, obrigaram-nas a seguir esta carreira. No tópico seguinte, este tema será tratado mais detalhadamente.

3.3. MAGISTÉRIO: OPÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E PERTENCIMENTO

Um dos principais aspectos a ser considerado neste tópico diz respeito aos fatores que levaram as professoras a escolherem a docência como atividade profissional, pois refletir sobre as motivações, valores e expectativas que envolvem esta escolha pode elucidar elementos importantes da constituição de sua identidade profissional. De acordo com Hall (2012),

[...] [as identidades] têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (p. 109).

Assim, podemos dizer que a escolha pela carreira profissional está imersa em expectativas sobre “o que seremos no futuro” ou de que forma os outros nos representarão ao desempenharmos tal atividade. Dubar (2005) também atenta para o fato de que o ingresso em uma especialidade disciplinar ou técnica apresenta-se como um elemento significativo da identidade virtual, visto que essa escolha representa uma antecipação do *status* social futuro.

Talvez um dos momentos mais representativos tanto da mutabilidade quanto da incerteza características de nossa sociedade, seja justamente o que corresponde à escolha profissional – uma das primeiras decisões importantes que qualquer jovem toma em sua vida – justamente por se tratar de um percurso não linear e repleto de conflitos. Inúmeras opções de carreiras profissionais estão disponíveis e os caminhos a seguir são tantos que seria impossível descrevê-los aqui. Nesse sentido, Bauman (2005) aponta como verdadeiro problema e preocupação, na atualidade, a seguinte questão:

qual das identidades alternativas escolher e, tendo-se escolhido uma, por quanto tempo se apegar a ela? Se no passado a “arte da vida” consistia principalmente em encontrar os meios adequados para atingir determinados fins, agora se trata de testar, um após o outro, todos os (infinitamente numerosos) fins que se possam atingir com a ajuda dos meios que já se possui ou que estão ao alcance. (p. 91)

Assim, o magistério figurou como a única opção (desejo real) de poucas das docentes – cerca de 40% – sendo que a maioria delas acabou seguindo esta carreira por motivos alheios aos desejos que as acometiam inicialmente. Bauman (2005) nos ajuda a compreender que, apesar dos diversos fins que se poderiam (e desejariam) atingir, as professoras ficaram restritas a apenas alguns deles, já que os meios que estavam ao seu alcance não possibilitaram, na maioria das vezes, seguir seu primeiro e principal desejo.

Nessa mesma direção, podemos citar um estudo realizado, em 2007, em que apenas 41% das professoras declararam o magistério como a profissão desejada (Ludke e Boing, 2007). Nesta mesma pesquisa, cerca de 40% das docentes declararam que gostariam de optar por outra carreira e 71% delas apontaram a não valorização do magistério, o desgaste causado pelo trabalho e a baixa remuneração como razões para essa opção. Nesse sentido, podemos citar os estudos de Vicentini e Lugli (2009), que traçam um panorama atual do magistério no Brasil:

Quando se discute a situação do magistério brasileiro atualmente, é quase inevitável evocar a baixa remuneração e as péssimas condições de trabalho, que incluem casos de desrespeito e até de agressão por parte dos alunos, considerados por muitos como indícios da crise que tem afetado a autoridade desse grupo profissional. Somam-se a isso as referências às falhas na formação as quais são mencionadas para justificar as deficiências constatadas no aprendizado dos alunos, que têm motivado as críticas à baixa qualidade de nosso sistema de ensino. Também é recorrente a menção ao desprestígio do magistério, que não tem atraído o interesse das novas gerações. (p. 155)

Os pontos ressaltados acima retratam a imagem negativa desta ocupação perante a sociedade em geral e, apesar de esta atividade também estar associada a características positivas – muitas vezes, “heróicas e santificadas” –, nem sempre estas são suficientes para atrair novos “profissionais” para o campo educacional. Notemos que, embora este estudo seja posterior ao ingresso das professoras no magistério, tais pontos são capazes de explicar, pelo menos em parte, a razão de poucas entrevistadas terem ingressado neste campo profissional porque realmente desejavam.

Dentro desta minoria, apenas uma docente – Diana – afirmou sua vontade de ser professora sem se referir a nenhum tipo de influência ou incentivo familiar. Diana diz, inclusive, que sua opção por esta carreira deu-se por sua forte ligação com a escola na época em que era estudante, pois esta instituição foi a responsável por quase tudo o que aprendeu em sua vida. Interessante como este foi o único relato que caminhou nesse sentido. Apesar de a escola ser uma instituição muito presente na vida das pessoas, o que possibilitaria, de certo modo, uma possível identificação com esta atividade em momentos anteriores à escolha da carreira profissional – na época em que a pessoa ainda é estudante – este é um depoimento que pouco aparece nas entrevistas no momento em que as professoras são questionadas sobre a escolha pelo magistério.

Outras três docentes – Lara¹⁸, Leandra e Tatiana – contaram que embora tenham sido incentivadas e influenciadas pela família, se não fosse o seu próprio desejo de seguir a carreira docente, não teriam nela permanecido por tanto tempo. Lara e Leandra nos contam o seguinte:

Eu acho, assim, na época, que eu lembro, foi a minha tia que me incentivou. Eu acho que foi mais assim... uma coisa que eu gostava também porque é uma coisa que precisa gostar, se não gostasse não estaria aqui até agora, me aposentando, depois de 31 anos. [...] Mas assim... talvez a influência dela juntou com a minha própria, né, então... que eu queria... desisti do Secretariado, que eu já tinha feito, estava formada, pra me dedicar à sala de aula, na Educação. Então assim, ela me incentivou muito, mas eu tenho certeza que o mais importante foi eu mesma, né, a minha decisão de, de optar pelo magistério. (Lara)

[...] Passei a ver a profissão com um certo orgulho, minha mãe era modelo e eu reproduzia suas aulas em minhas brincadeiras de faz de conta. (Leandra - *Memórias*)

Já Clarice – que também se sentiu influenciada pela mãe, professora de Português – e Fabiana contam que ser professora era realmente um desejo, mas, ao longo da entrevista, confessam que tiveram vontade de seguir, também, outras carreiras. Fabiana gostaria de ter cursado Direito e Clarice conta sobre seu desejo de ser programadora. Embora tenham tentado prosseguir os estudos nessas áreas, Fabiana não passou no vestibular para Direito e Clarice não conseguiu realizar o curso técnico desejado.

¹⁸ Lara chegou a se formar em Secretariado, mas sua primeira opção sempre foi o Magistério. Formou-se em Educação Artística, mas atuou na área por dois meses, apenas. Em suas *Memórias*, confessa que prestou vestibular para Educação Física, mas não passou, o que foi uma grande decepção para ela.

Duas professoras contam que adentraram no magistério por uma casualidade. Renata fala que, na época em que estava no colegial, “deu 5 minutos” e ela pediu para que o diretor permitisse sua mudança para a turma do Magistério: “E minha escolha foi mais assim, entendeu, achei a ideia interessante e falei vamos ver se eu me adapto.” (Renata). Maria, que já trabalhava em um escritório de Contabilidade, ao acompanhar uma amiga que participaria de um processo seletivo para trabalhar no Mobral, foi convidada para, também, realizar o teste. Ela contou sobre sua resistência em aceitar o convite para realizá-lo, mas depois da insistência de uma funcionária do local, acabou realizando-o e sendo admitida. No início, encarava o Mobral como se fosse um “bico”, mas depois percebeu que o “bico”, para ela, em termos de importância, era o escritório de contabilidade no qual trabalhava há mais tempo. Assim, mesmo após uma oferta de ter seus estudos em Ciências Contábeis pagos pelo escritório em que trabalhava, resolveu sair do emprego e dedicar-se exclusivamente ao magistério:

Um dia meu gerente me chamou e falou assim pra mim: “olha...”, eu fazia toda a contabilidade de lá, só que eu não podia assinar. Então eles pagavam um escritório de contabilidade pra assinar. Aí ele me fez a seguinte proposta, eles iam me pagar a faculdade de Ciências Contábeis, desde que eu ficasse com eles e saísse, ficasse só me dedicando à empresa, saísse do Mobral. Aí eu pedi pra pensar. A minha mãe quase me matou: “não acredito que você vai pensar!”... Eu falei: “Vou, mãe. Eu já amo a Educação e eu não sei se eu consigo ficar sem”. Eu ganhava muito bem, já, eu estava com uma... e eles iam me dar a faculdade. Eu estava com um vida já econômica equilibrada, já ajudava bem o lar, era solteira e tudo e eu ia deixar por uma coisa incerta, eu ganhava meio salário mínimo... risos... mas era paixão, já estava apaixonadíssima, já amava os alunos, já sentia que eu conseguia ensiná-los, já estava vendo resultados, sempre pegava salas de alfabetização e foi assim que aconteceu. Me dediquei só ao Mobral. (Maria)

O incentivo de familiares e amigos, veiculado tanto por meio de aconselhamentos como pela influência de parentes (mães, tias, etc) que já eram professoras, aparece em muitos relatos. Jovens que almejavam outra carreira e também aquelas que resistiam fortemente à ideia de se tornar professoras acabaram cedendo a uma prática bastante comum entre as mulheres da época que buscavam uma atividade profissional. Os depoimentos a seguir são ilustrativos da influência/incentivo a que as professoras estavam sujeitas:

Então, a minha mãe, quando ela era menina, moça assim, ela conta que ela era professora, então, eu acho que isso influenciou um pouco, porque que eu me lembre assim até o colegial, normal que eu fiz, eu não tinha aquilo: vou ser professora, aquela paixão, aquele negócio... eu acho que eu fui, talvez, incentivada nesse sentido, pela ideia de que minha mãe tinha sido. (Sofia)

Aí todo mundo [dizia]: “vai fazer magistério”. E eu falava: “magistério eu não faço nem morta. Não quero, não gosto, jamais”. “Não, mas faz pelo menos pra você ver a prova, sentir, se preparar pra outras coisas”. (Manoela)

E o meu pai, anos atrás, ele falava pra mim assim: “faça magistério, você vai ser uma boa...” e eu: “imagina... não sei nem pra mim, não vou ensinar ninguém”. Eu não quis, né. (Maria)¹⁹

Como vimos nos relatos acima, as professoras que não optaram espontaneamente pela carreira docente ou até mesmo aquelas que resistiram à ideia de se tornarem professoras, acabaram cedendo aos incentivos e conselhos de pessoas próximas, ainda que não fossem pressionadas de forma mais incisiva. Outras professoras, por sua vez, tiveram experiências bastante marcantes e foram praticamente obrigadas por suas famílias a cursar o Magistério ou, em um caso específico, a Pedagogia. Beatriz e Simone contam como se deram essas imposições:

Na verdade, quando eu fui fazer a faculdade, a Pedagogia, em si, na verdade, eu passei em Odonto, em Mogi, porque era o meu sonho, Artes Plásticas e passei em Pedagogia. Então eu passei nas três... e na hora de fazer a inscrição.... a minha mãe, eu lembro muito bem que ela ligou e falou assim: “vem correndo pra São Bernardo porque você VAI fazer Pedagogia²⁰”. Foi uma coisa meio imposta. Eu detestava! (Simone)

Fiz o magistério obrigada, porque minha mãe queria que eu fizesse porque eu tinha que ter uma outra profissão. E eu não queria, chorei muito porque eu, minha vontade era fazer... como eu comecei com esse negócio de Artes, quando eu estava... quando eu comecei a fazer o segundo, o segundo grau... o meu desejo era fazer Arquitetura. Mas assim a gente nunca teve uma... a minha família nunca foi de posses, então eu não tinha condições de pagar se eu não passasse numa, numa Universidade, né. É... então eu... minha mãe: “vai fazer, vai fazer, você tem que fazer, tem que fazer”. Nossa, eu chorei muito, eu não queria fazer magistério de jeito nenhum. (Beatriz)

Diante do exposto, é possível perceber que as motivações que levaram as professoras a optar pela carreira docente são muito convergentes às motivações encontradas nos relatos de outras professoras participantes de uma pesquisa relatada por Bueno (2005), em seu artigo “Magistério e lógica de destinação profissional”. A influência e a imposição familiar bem como as dificuldades financeiras também são presentes nas experiências dessas professoras, o que parece revelar certa similaridade entre os perfis dos dois grupos. No caso da presente pesquisa, podemos acrescentar a essa lista o desejo de seguir outra atividade diferente da

¹⁹ Notamos que, enquanto o pai de Maria a incentivou a fazer Magistério, sua mãe a criticou quando decidiu dedicar-se ao Mobra e sair da empresa de Contabilidade em que trabalhava.

²⁰ Simone não chegou a concluir o curso de Pedagogia por sua dificuldade em ser aprovada em Estatística, o que a fez desistir do curso.

carreira docente. Se considerarmos os depoimentos acima, notamos o desejo de cursar Arquitetura, no caso de Beatriz, e Odontologia, no caso de Simone, ambas profissões distantes do Magistério ou de Pedagogia. Outras professoras passam pela mesma experiência e não conseguem cursar/concluir a faculdade ou o curso técnico que desejavam como primeira opção.

Vários são os fatores que influenciam nesse processo, mas, em sua maioria, a desistência de sua primeira escolha profissional se dá pela carência de recursos financeiros. Desse modo, algumas professoras nem iniciam o curso superior e outras, ao contrário, embora deem início à faculdade – de Pedagogia ou até mesmo de outra área – veem-se obrigadas a desistir por não terem como custear os gastos com os estudos:

E na época que eu acabei o colegial, não dava pra eu fazer uma faculdade. Porque, como eu te disse, a gente ajudava em casa, né, meu pai... eram muitos irmãos, então não dava pra eu pagar uma faculdade. Aí, eu fui fazer o magistério, porque o magistério dava pra eu pagar. (Sofia)

Só que aí eu tive que deixar a faculdade [de Pedagogia] [...] eu não conseguia pagar a faculdade. Fiquei três meses sem salário, aquelas coisas, né, e eu fui e tranquei a minha matrícula. Olha, em noventa e... dois. Eu estava no quarto ano. Aquilo pra mim foi a morte. Porque eu estava prestes... tinha aí, seis meses, oito meses pra me formar. Mas não estava dando, porque tinha filho pra alimentar, tinha, né... tive que trabalhar de outras coisas, de tudo que você pensar, eu trabalhei nesse período. Pinteí faixa... trabalhei de faxineira, o que fosse, porque tinha que dar leite pra criança. Eu não tinha apoio, então foi duro. (Fabiana)

A grande ironia da experiência da professora Fabiana é que enquanto ela trabalhava em um escritório de advocacia, ela conseguia custear as despesas com a faculdade. Mas, depois que ela passou a trabalhar como professora temporária no Estado, área em que estava se formando, ela se viu obrigada a trancar a matrícula por não conseguir pagar as mensalidades. Observamos, também, a influência exercida pelo âmbito familiar na trajetória profissional de Fabiana: mãe, ela teve de priorizar as necessidades básicas de seu filho em detrimento de sua carreira e formação.

Tendo em vista as dificuldades explicitadas acima, um número muito baixo de professoras conseguiu concluir o curso de nível superior, mas é importante observar que nenhuma delas o fez no curso de Pedagogia. Apenas duas professoras – Beatriz e Lara – já possuíam diploma de nível superior quando participaram do PEC–Municípios; eram formadas em Educação Artística e não quiseram trabalhar nesta área específica. Outras duas professoras – Clarice e Renata – também iniciaram outros cursos (Letras e Secretariado), mas não o concluíram. Interessante observar que enquanto duas professoras iniciam o curso de

Pedagogia, sem o concluir (Fabiana²¹ e Simone), quatro professoras investem em outras carreiras, duas delas concluindo o curso e, as outras duas, não.

A partir disso é possível questionar porque a maioria das professoras não investiu diretamente em Pedagogia, visto que haviam cursado o magistério e já trabalhavam na área. Esse fato revelaria o desejo de mudar de carreira? É possível pensarmos em uma falta de identificação com a docência? No caso das professoras que fizeram Educação Artística e no da professora que iniciou o curso de Letras, por que decidiram fazer uma licenciatura específica para um nível de ensino diferente do qual elas já trabalhavam? Há também a possibilidade de elas terem optado por outro curso, na época, por acreditarem que o magistério já seria o suficiente para desempenharem seu trabalho em sala de aula?

Outra explicação para essa recusa em realizar o curso de Pedagogia é observado no depoimento da professora Renata. Ela é uma das mais jovens do grupo e disse explicitamente sobre sua resistência em cursar essa faculdade, o que pode explicar, pelo menos em parte, sua busca pelo curso de Secretariado:

Eu não vou mentir, eu batia no peito e dizia que eu nunca faria Pedagogia, porque eu achava que teorias são lindas e realmente continuo achando que as teorias são lindas. Pros teóricos, tudo é lindo e maravilhoso. A prática é bem diferente. Porque quando o teórico escreve, ele coloca o aluno como aquela criatura que vem pra escola sem uma bagagem. Então ele vem pra escola pronto pra aprender, querendo aprender, sem problema nenhum. E quando você vai ver na prática, aquele aluno, às vezes, tem uma vida familiar terrível, ele às vezes não dorme à noite porque tem inúmeros problemas familiares, às vezes até questão de drogas na família, álcool, essas coisas que acabam atrapalhando o rendimento dele. Ele chega na escola tão cansado de tudo que ele quer espairecer. Então ele não está querendo aprender. Tem aqueles também que não tem maturidade, então você tem que saber lidar com aquela imaturidade dele, tentar fazer ele entender o porque que ele está ali. Tem o outro que vem lá pra qualquer outra coisa menos aprender. Tem o que vem pra escola só pra comer. Então tem os inúmeros fatores que fazem com que as teorias, às vezes, caiam por terra, que o que é lindo e maravilhoso na teoria, quando você vai por em prática, não funciona às vezes. (Renata)

É possível verificar, neste depoimento, uma crítica bastante comum aos cursos de nível superior e, em especial, ao curso de Pedagogia. É recorrente o discurso de que a teoria é dissociada da prática e que de pouco adianta conhecê-la para resolver os problemas encontrados no dia-a-dia de uma sala de aula. Referindo-se ao termo “teoria” desta maneira, a professora Renata deixa transparecer sua crença em um caráter supostamente prescritivo das

²¹ É importante salientar, como dito anteriormente, que embora Fabiana tenha iniciado o curso de Pedagogia, sua primeira opção era cursar Direito.

teorias, já que, em sua opinião, elas deveriam funcionar como conselhos ou até mesmo ordens que a auxiliassem no ato pedagógico. No entanto, as teorias não são prescritivas e sim explicativas, ou seja, elas devem ser entendidas como explicações plausíveis ou cientificamente aceitáveis de um determinado fenômeno. Acreditamos, desta forma, que a professora tenha se referido ao fato de que há uma desarticulação do nível teórico com os problemas que emanam da prática e que os estudos acadêmicos que realizam pouco contribuem para sua atuação em sala de aula. Não deixa de ser interessante, também, perceber como uma pessoa que trabalha na área educacional recusa-se a fazer um curso que lhe abriria ainda mais portas profissionais.

Outro aspecto importante a ser discutido diz respeito a algumas especificidades da carreira docente que acabam se revelando como características importantes dessa atividade, tanto do ponto de vista das professoras como do ponto de vista do discurso acadêmico. Estas noções, discutidas a seguir, são perpassadas pela dimensão moral do trabalho do professor, cujos pontos essenciais giram em torno da importância do aluno e do respeito merecido por ele. Nesta relação, o professor é visto como educador e tem como principal compromisso o desenvolvimento integral do aluno. Como ilustração de que noções como essas acompanham o magistério há bastante tempo, cita-se um trecho de Gonçalves Viana (1940 apud Pintassilgo, 2011):

[...] ensine que disciplina ensinar, ele [o professor] tem sempre mil e uma oportunidades de educar os alunos, por exemplos e por palavras. A pontualidade e o aprumo com que se deve apresentar, inalteravelmente, nas aulas, já representam elementos educativos importantes. Para ser professor é necessário ser moralmente elegante, impondo a autoridade mais pelo prestígio, correção e compostura da sua atitude do que pelas palavras iracundas ou pelas expressões enfáticas (p. 21).

Notamos, nesse escrito da década de 1940, a postura que o professor deve ter ao educar seus alunos por meio de atitudes e exemplos. Cerca de 70 anos mais tarde, é possível reconhecer **traços** desse mesmo discurso em depoimentos de professoras em exercício, o que sugere, ainda hoje, o enraizamento da dimensão moral na docência e uma possível convergência entre as duas dimensões constitutivas de suas identidades – identidade para si e identidade para o outro, neste caso, do discurso acadêmico:

Eu acredito nisso, que o professor tem que ser exemplo, sim. E não pode ser “meio exemplo”. (Clarice)

E se hoje eu bato palma assim, nessa postura, com essa mão é porque ela [professora da pré-escola] foi o meu exemplo. Então, eu tento ser exemplo com as minhas atitudes pras minhas crianças hoje. (Simone)

Eu sempre falo que quem lida com o ser humano, não pode só pensar nele. Se você quer só pensar em você, então, vá trabalhar com as máquinas. Hoje você está nervoso, levantou nervoso, você vai lá e chuta a máquina. Agora você está nervoso, você chega na sala e vai chutar a criança? Você não vai. Você tem que entrar porta adentro, você tem que esquecer seu mundo lá [...] porque aqui você é o professor que está lidando com vidas e vidas iniciando. (Maria)

O último excerto e o que segue abaixo revelam o cuidado necessário para o trabalho realizado com seres humanos, sendo este um dos aspectos que denotam a dimensão moral do magistério. Como o professor trabalha com seres humanos deve considerar que sua atuação deixa marcas e consequências, daí a necessidade de vigiar suas palavras, gestos e atitudes. O excerto a seguir é representativo desse aspecto:

Eu acho que a gente tem esse poder, de marcar, às vezes, com um gesto ou com uma atenção que você dedica a uma criança, sem falar na formação, no dia-a-dia, eu estou aqui pra formar o cidadão, [pra] passar o conhecimento, [pra] ser uma mediadora entre o conhecimento e o que ele sabe. Então, eu acho que a professora, ela ainda é, mesmo com todas essas dificuldades, essa falta de valorização por parte dos alunos, da família, da sociedade, ela ainda é um ponto onde a criança se sente um pouco mais, os pequenos pelo menos, uma segurança assim que ele está aqui pra aprender, que ele vai ganhar alguma coisa com isso [...] você tem esse contato e você percebe que você está formando, que você acrescenta na vida da criança. Eu acho que esse é ponto principal, você está sempre acrescentando, você pode acrescentar na vida de um ser. (Sofia)

Assim como afirma Day (2004), a professora vê o ensino como uma atividade moral cujo propósito é o benefício e o desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, Pintassilgo (2011) chama atenção para o caráter propagador de legitimação e dignificação profissional que discursos como esses carregam, pois defendem que o ideal da educação é a formação dos indivíduos e, por consequência, a construção de uma nova sociedade.

Diante de tal responsabilidade, compreende-se o caráter vocacional assumido pela docência, entendida como uma missão em diferentes lugares e épocas²². Como ilustração da recorrência dessa noção, cita-se um excerto de Adolfo Lima (1936 apud Pintassilgo, 2011), estudioso que, apesar de sua filiação a convicções libertárias e científicas, também apresentava afirmações que corroboravam essa dimensão:

²² É preciso esclarecer, entretanto, que a vocação, hoje, não é necessariamente ligada à fundamentação religiosa – ideia que lhe deu origem.

De todas as profissões é, sem dúvida, a do educador a mais exigente de boas qualidades: é a mais perigosa, pelas suas funestas consequências, quando não é exercida como um sacerdócio e por uma autêntica vocação (p.149). (Adolfo Lima, 1936 apud Pintassilgo, 2011, p. 22).

Embora com novos contornos, é possível trazer à baila algumas considerações sobre esse tema em estudos mais recentes. De acordo com Pintassilgo (2011), para Hansen (1995), “a vocação – ‘calling’ – representa um serviço à comunidade, a atribuição de um sentido moral ao trabalho realizado, uma vontade de implicação e de aperfeiçoamento, para além da satisfação pessoal.” (Pintassilgo, 2011, p. 22)

Bueno (2005) também observa a recorrência da ideia de vocação nos relatos das professoras participantes de sua pesquisa, o que a faz supor que esta noção esteja muito presente no imaginário social acerca da profissão docente. Além disso, acredita que esta noção articulada à constelação de práticas e representações que envolvem o magistério, efetivam a lógica de destinação profissional defendida em seu estudo. No caso da presente pesquisa, a despeito da “quase ausência” do termo vocação nas falas das professoras, o seu sentido encontra-se presente em muitos casos, como mostram os trechos que seguem:

[...] desde criança eu dava aula até pra... não tinha criança pra eu dar aula, eu dava aula imaginando as crianças na sala, sabe (risos)... aí, isso assim já faz, já... minha mãe mesmo contava: “nossa era muito engraçado, ela dava uma aula, mas não tinha um aluno na frente dela, era só imaginação”. E... então, já foi assim, mesmo né, sei lá, parece que estava tudo encaminhado pra ser mesmo professora. (Leandra)

Porque uma coisa é fato, professor trabalha em tempo integral. Você está em casa, você vê alguma coisa que você acha interessante, você já vai pegar aquilo pra trabalhar com os alunos, você vai... compra um livro, compra uma revista, tira xérox do seu bolso, tudo isso porque você quer fazer uma aula decente. (Renata)

Mesmo sem ter explicitado o termo vocação, é possível considerar estes trechos como representativos desta noção. Nota-se, no último caso, uma articulação do trabalho à vida da professora, não havendo separação entre a vida profissional e pessoal. Ora, para trabalhar em tempo integral, dentro e fora do ambiente de trabalho, espera-se que o nível de envolvimento com a atividade seja bastante elevado e ultrapasse os limites do emprego apenas pela sobrevivência. Day (2004) defende que são essas dimensões éticas que distinguem o professor que articula seu trabalho com sua vida dos professores que tem apenas um emprego e não

uma vocação. Podemos recorrer, também, a Arroyo (2000), que traz a seguinte reflexão²³: “Somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal.” (p. 27)

O termo vocação apareceu apenas em duas das doze entrevistas. A primeira professora, ao ser questionada sobre as razões que a levaram a optar pelo magistério, **quase** o utiliza: “Eu sempre quis ser professora. Acho que foi **voca...** nunca, nunca tive dúvida.” (Tatiana). Interessante como ela controla a utilização do termo e não conclui a palavra que já havia iniciado, mostrando certa resistência ao seu uso. A segunda professora, apesar de usar o termo vocação/sacerdócio, dá indícios da resistência (externa) existente com relação a ele:

A gente percebe que o professor, para a sociedade se desvalorizou muito. Mas muito mesmo. Eu entendo, assim, que a própria falta de valorização dos governantes trouxe isso... eu não vou isentar a nossa culpa também, não posso, eu acho assim que a Pedagogia, infelizmente, é o curso mais barato que tem, todo mundo faz Pedagogia. Não sabe se tem vocação. Se não tem, precisa ter, me desculpe dizer isso, às vezes as pessoas falam assim: “ai que sacerdócio?” Tem que ter sim. Se você não tiver, você não aguenta. Você não lida com os conflitos que tem em sala de aula. Se você não tiver esse amor, essa coisa que... hoje teve um conflito muito forte em sala, você vai pra casa, você vai falar: “amanhã vai mudar”, porque você tem aquela fê, aquele amor e você pisa em sala, acreditando que vai mudar e muda. Aquele dia mudou, claro que vão vir outros conflitos, virão outros e outros e outros, mas você tem a coragem, a condição porque você acredita e porque você ama. (Maria)

Desse modo, o que justificaria o “silêncio” e a “resistência” com relação ao uso do termo vocação – noção tão cara a pesquisadores e formadores de professores de diversas épocas – apesar de seu sentido estar presente nos depoimentos das professoras? Uma das explicações é a de que essa palavra, carregada de sentido, possa levar ao entendimento, no senso comum e em algumas vertentes acadêmicas, de que uma atividade correspondente a uma vocação não pode ser considerada uma profissão. A outra é a de que, associando-se o magistério ao sacerdócio/vocação, ficaria implícito a necessidade de o professor estar preparado para aceitar todas as mazelas do campo educacional com paciência e resignação, já que se trata de uma missão que lhe foi confiada e que precisa ser cumprida. Ressaltamos que as professoras estão na contramão dessas ideias, pois acreditam e buscam se afirmar enquanto profissionais e lutam por melhores condições de trabalho e salários. Como ilustração dessa

²³ Esta mesma citação pode ser encontrada no material didático do PEC – Municípios.

antiga discussão no campo educacional, Vicentini e Lugli (2009, p. 166) referem-se a uma reportagem de 1955, publicada no Diário de São Paulo:

Ouvimos falar, muitas vezes, [...] que o magistério é sacerdócio, é missão, é posto de sacrifício e de resignação. Por isso o professor precisa estar preparado para viver as penosas experiências que lhe imporá o missionarismo educativo. [...] isso tudo é muito bonito para discursos e festas cívicas. Mas a vida é muito diferente, principalmente para os que se dedicam exclusivamente ao magistério e têm família para sustentar. (Sousa, Elisiário Rodrigues de. Fé e confiança do professorado. *Diário de São Paulo*, Educação e Ensino, 15/10/1955, Primeiro Caderno, p. 6)

O último relato, de Maria, atrela a vocação ao amor pela carreira, sendo estes indispensáveis, do ponto de vista da professora, para superar dificuldades encontradas na docência. Essa discussão sobre o amor pelo ensino, presente em diversos momentos da reflexão sobre a figura do professor, relaciona-se, em parte, com a paixão pedagógica (Lima, 1936; Costa, 1945; Day, 2004; entre outros) e é representativa da dimensão afetiva das relações entre alunos e professores. Diz-se em parte, pois como mostra Christopher Day (2004), a paixão pelo ensino não se restringe apenas a amar o que se faz:

Ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua actividade de uma forma inteligente, baseando-se em princípios e valores. Todos os professores eficazes assumem a paixão pela sua disciplina, a paixão pelos seus alunos e uma crença apaixonada de que o que são e o que ensinam poderá fazer a diferença na vida dos seus alunos, tanto no momento de ensino-aprendizagem como depois de alguns dias, semanas, meses ou até anos. (p. 37)

Grande parte das professoras tocou nesse ponto durante as entrevistas. Os depoimentos não tiveram o mesmo teor e intensidade e dependeram, dentre outros elementos, do tempo de carreira de cada uma delas e das perspectivas profissionais vislumbradas. No entanto, todas elas sinalizaram a importância da dimensão afetiva no trato com o aluno bem como a sua relevância para o processo de aprendizagem:

Eu vejo que, às vezes, um elogio que você dá, um detalhe que você repara, que você elogia, um carinho que você dá, um abraço que você dá já é o suficiente pra deixar aquela criança tão feliz que ela se interessa em fazer qualquer coisa que você proponha. Ela se interessa em te ouvir. E a autoestima dela melhora, logo ela consegue também trabalhar isso. Então são coisas que mesmo só com o tempo que passa que você começa a aprender a fazer, né. (Renata)

Hoje eu olho a criança de uma outra maneira, de uma maneira muito apaixonada. Então com a criança pequena a gente tem que se maravilhar

todos os dias porque senão você faz por fazer, você cansa, porque é cansativo, é um trabalho muito físico, também, não é só mental. Não é só a mente, não é só o corpo, é o afeto, é você estar junto, é você olhar pra ela de um outro jeito. Então eu aprendi a me apaixonar. (Beatriz)

Eu acho que para ser professor realmente precisa ter amor à profissão e à criança. Então, precisa gostar de criança, principalmente pra trabalhar de primeira a quarta. Então, se o professor não gosta de criança, se ele não gosta realmente de sala de aula, ou ele passa ali pela sala de aula e vai fazer uma outra coisa, passa pra parte pedagógica ou orientador pedagógico, ou CP, coordenador pedagógico ou mesmo a parte de direção. Mas pra ele ficar em sala de aula, ele tem que gostar. (Leandra)

Assim, é possível observar a candência deste tema nos depoimentos das professoras, de forma que sua aproximação com estudos que defendem que o cuidado, a paixão e o entusiasmo influenciam diretamente no ensino seja inegável. Para Day (2004):

[...] o bom ensino relaciona-se com os valores dos professores, as suas identidades, os seus propósitos morais, as suas atitudes em relação à aprendizagem (as suas próprias atitudes mas também as dos seus alunos), o cuidado e o comprometimento para serem o melhor que podem em todos os momentos e em todas as circunstâncias para o bem dos seus alunos. É uma questão de entusiasmo e de paixão. (p. 41)

O autor esclarece que é preciso manter a paixão dos professores para que, por meio do cuidado, respeito e amor, eles possam oferecer um bom ensino e elevar o nível de aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, os níveis de otimismo e esperança também continuariam elevados a ponto de fazer com que os professores superem as dificuldades e desafios encontrados pelo caminho. Entretanto, é preciso relativizar esse ponto para que não fiquemos com a impressão de que o professor, isoladamente, seria capaz de solucionar todos os problemas da educação. Sem dúvida, outras questões de ordem estruturais devem ser contempladas nessa discussão, haja vista sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, é necessário discutir sobre o modo como as professoras se identificam com o magistério. Em que momento de suas trajetórias de vida elas começaram a se identificar, de fato, com a profissão? Essa questão se torna significativa, nesse caso, pois era comum o magistério ser visto por muitas famílias como o único “destino” profissional possível para uma mulher, de forma que não podemos partir do pressuposto de que a totalidade das professoras ingressou no magistério por escolha própria, ou seja, por uma identificação “espontânea” com a carreira. Conforme vimos anteriormente, muitos foram os fatores que levaram as participantes da pesquisa ao magistério – carência de recursos financeiros,

imposição familiar, incentivo de pessoas próximas, “destino” profissional para mulheres, entre outros – mas para que elas continuassem na docência era necessário que houvesse algum ponto de identificação, alguma razão que as fizessem se sentir pertencentes a esta carreira e não as fizessem seguir outro caminho.

Muitas das professoras contam sobre experiências positivas da escola e de como gostavam de alguns de seus professores. As participantes que optaram por si próprias pelo magistério são mais enfáticas ao ressaltar sua identificação com a escola e com os professores na época em que eram estudantes, o que, de certo modo, as incentivaram a optar por essa carreira. Das professoras que não pensavam em seguir o magistério e acabaram o fazendo ou até mesmo daquelas que contam que entraram na carreira por uma casualidade, é possível observar dois relatos frequentes. Um deles diz respeito à identificação com o próprio curso de magistério, ainda enquanto estudante, e outro com a prática em sala de aula, já como professora. Vemos, assim, que tanto a formação quanto a prática pedagógica ganham uma importância considerável nesse processo de identificação com a atividade profissional, de modo que, para que as professoras se sintam, de fato, pertencentes à profissão seja necessário que elas tenham um certificado que as habilitem a exercer a docência, por um lado, e por outro, que elas estejam inseridas em um grupo que seja representativo dessa categoria.

Outro ponto importante é a reflexão sobre os fatores que levam as professoras a permanecerem no magistério apesar de todas as críticas e descrédito a que estão submetidas. A partir das entrevistas realizadas, observamos três pontos principais que explicam sua permanência na carreira docente. O primeiro deles diz respeito a uma real identificação com a área, o que faz com que a professora não se veja em outra atividade, por realmente se satisfazer com o magistério. O segundo deve considerar o fato de as professoras serem provenientes, em sua maioria, de estratos baixos da classe média, o que significa dizer que o magistério, embora se trate de uma atividade profissional pouco prestigiada, represente um progresso, uma elevação do status tanto social quanto financeiro das professoras. E, não podemos desconsiderar, também, que as docentes são servidoras públicas, o que traz uma estabilidade muito bem vinda se considerarmos que vivemos em uma época de fragilidade e insegurança com relação ao emprego (Dubar, 2005). Por fim, é importante ressaltar que tais pontos não se excluem mutuamente e que uma mesma professora pode se valer de todos eles para justificar sua permanência em uma atividade aparentemente em crise.

3.4. IDENTIDADE PROFISSIONAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR

Este eixo engloba, em especial, as relações estabelecidas entre a frequência ao PEC–Municípios e a prática desenvolvida pelas professoras em sala de aula. No caso deste estudo, essa questão se torna ainda mais relevante principalmente porque o programa em foco é considerado tanto de formação inicial quanto continuada e o fato de as professoras já estarem em exercício traz peculiaridades interessantes à discussão. Os motivos que levaram as docentes a buscarem um curso de nível superior, as dificuldades encontradas ao cursá-lo, e as repercussões trazidas pelo diploma em sua vida pessoal e profissional também serão considerados.

As professoras participantes da pesquisa ingressaram no mercado de trabalho antes mesmo de possuírem o diploma de nível superior, visto que a habilitação em nível médio era suficiente para que elas exercessem a docência. Em alguns casos, as professoras ingressaram no mercado de trabalho antes mesmo de possuírem a habilitação em nível médio, o que nos mostra, mais uma vez, o longo caminho que devemos percorrer no processo de profissionalização da atividade docente, já que profissões estabelecidas e regulamentadas não permitem esse tipo de prática. Esse momento de saída do sistema escolar e confrontação com o mercado de trabalho é caracterizado por Dubar (2005) como um momento essencial da construção de uma identidade autônoma. Em suas palavras,

[...] é na confrontação com o mercado de trabalho que, certamente, se situa a implicação identitária mais importante dos indivíduos da geração da crise. Essa confrontação assume formas sociais diversas e significativas conforme os países, os níveis de escolaridade e as origens sociais. Mas é de seu resultado que dependem tanto a identificação por outrem de suas competências, de seu *status* e de sua carreira possível, quanto a construção por si de seu projeto, de suas aspirações e de sua identidade possível. (p. 148)

Além disso, o autor observa que as chances dessa primeira “identidade profissional para si” não ser definitiva é cada vez maior, mesmo que ela seja reconhecida pelo empregador. De acordo com o estudioso, tal identidade é incessantemente confrontada com mudanças do ponto de vista organizacional, tecnológico e, de gestão tanto de empresas quanto de administrações públicas, o que faz com que seja “profundamente marcada pela incerteza, ainda que teoricamente acompanhe a passagem da adolescência à vida adulta e, portanto, a uma forma de estabilização social.” (Dubar, 2005, p. 150). Bauman (2005) também chama

atenção para o fato de que, anteriormente, o trabalho e, até mesmo a família e a vizinhança, constituíam-se como lugares em que o sentido de pertencimento era tradicionalmente investido, e hoje eles são “indisponíveis ou indignos de confiança, de modo que é improvável que se faça calar a sede por convívio ou aplaquem o medo da solidão e do abandono.” (p. 36)

Algumas professoras ingressaram em sala de aula e nela permaneceram até os dias atuais. Outras, interromperam a carreira, trabalharam em outra área e retornaram para a escola tempos depois. Contudo, todas obtiveram a titulação em nível superior para trabalhar com a EI e as séries iniciais do EF após terem ingressado em sala de aula e, muitas delas, após um tempo considerável de experiência, o que torna este grupo muito peculiar. Durante as entrevistas, as professoras contaram sobre experiências ricas e bastante heterogêneas acerca do ingresso no mercado de trabalho. Enquanto algumas trabalharam em sala de aula desde seu primeiro emprego, outras trabalharam em outras atividades, dirigindo-se à docência apenas em um segundo ou terceiro momento. Há também aquelas que abandonaram o magistério por um período de tempo e depois retornaram às atividades em sala de aula. Com relação a este último caso, é interessante citar a experiência de Tatiana, que, após uma experiência decepcionante em uma escola estadual, resolveu seguir outro rumo profissional:

A estrutura do Estado me decepcionou muito [...] era minha vez de pegar sala legalmente, mas tinha encaixe de outras pessoas. Aí eu fui, sabe, entusiasmada porque ia pegar a minha sala, cheguei lá, eles vieram e me mostraram uma pontuação [...] e eu não peguei a sala. Eu joguei meu avental e falei: “eu não dou mais aula”. Me decepcionei assim de uma tal maneira que eu não voltei a dar aula. Eu falei: “não, eu não volto a dar aula, eu não quero isso mais pra mim”. E saí. E saí da escola e fui trabalhar em uma empresa privada, com informática, dois anos. (Tatiana)

Tatiana deixa claro durante a entrevista que sua decepção não se relacionava com os alunos e muito menos com o trabalho desenvolvido em sala de aula. Ela tinha um forte desejo de ter a sua turma e quando se viu prejudicada por ter sido impedida de escolher seu grupo, resolveu abandonar a escola. Contudo, trabalhou por dois anos em outra atividade e percebeu que não se sentia satisfeita com o trabalho desenvolvido na empresa ligada ao ramo de informática. A partir disso, viveu momentos de oscilação entre a volta ao trabalho como professora e a dedicação total à família, para, por fim, ingressar como professora na rede municipal de São Paulo e nela permanecer até o momento atual. Destacamos, aqui, como a trajetória profissional desta professora está associada e, também, fragmentada, em função do papel que desempenha em sua família, como mãe, esposa e dona de casa. É possível perceber

essa relação também em outros depoimentos, o que revela a especificidade de trajetórias profissionais de mulheres quando comparadas à de homens.

Outro exemplo de uma professora que teve a carreira docente fragmentada é o da Fabiana. Em sua infância e adolescência, ela trabalhou em diferentes atividades (empregada doméstica e office girl em escritório de advocacia, por exemplo) e mesmo após a conclusão do curso de magistério não se sentia segura para assumir uma sala de aula. Quando estava no terceiro ano da faculdade de Pedagogia (1992), conseguiu um emprego como professora temporária no Estado de São Paulo e acabou abandonando a faculdade, pois não conseguia pagar as mensalidades. Após quatro anos (1996), aproximadamente, seu contrato com o Estado teve fim e ela foi trabalhar na Câmara dos Vereadores, como assessora de uma vereadora de São Bernardo do Campo. Depois de um curto tempo, trabalhou em um escritório de um deputado estadual e após essa experiência, em um escritório de contabilidade e imobiliária. Durante os momentos em que trabalhou em áreas alheias à educação, prestou concursos para professora, pois queria retornar às salas de aula, o que aconteceu apenas em 1999, quando foi chamada para trabalhar na rede municipal de São Bernardo do Campo.

A trajetória de Fabiana é marcada por mudanças e rupturas, consideradas como características da sociedade em que vivemos. A partir de seu percurso profissional, é possível perceber a ausência de uma linearidade, de uma coerência e, também, da estabilidade em uma área específica de atuação. Fabiana foi capaz de trabalhar em áreas muito diferentes (empregada doméstica, escritório de advocacia, imobiliária, câmara dos vereadores) e só conseguiu atingir a estabilidade por meio do serviço público no magistério. E, apesar de dizer que se sente satisfeita e feliz com a carreira docente, confessa que seu antigo desejo de cursar uma faculdade de Direito ainda não está completamente adormecido. Trata-se de um exemplo muito visível de como estamos sujeitos a uma grande quantidade de categorias de identificação, fazendo com que não sejamos “hoje” exatamente aquilo que fomos “ontem”.

Percebemos claramente neste caso que tanto o pertencimento quanto a identidade não apresentam a solidez de uma rocha, e por serem negociáveis e revogáveis, não são garantidos por toda a vida. Além disso, conforme afirma Bauman (2005) “ter uma identidade” torna-se importante justamente pelo fato de o pertencimento não se tratar de um destino, de uma condição sem alternativa. Ainda de acordo com o sociólogo,

Ajustar peças e pedaços para formar um todo consistente e coeso chamado “identidade” não parece ser a principal preocupação de nossos contemporâneos, que foram atirados à força e de modo irredimível a uma condição don-juanesca e assim se veem obrigados a adotar a estratégia

correspondente. Talvez não seja absolutamente essa a sua preocupação. 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. (p. 59)

É interessante perceber também como Fabiana confessa que não se sentia preparada para a atuação em sala de aula apenas com o curso do magistério. Ela, inclusive, brinca dizendo que não queria ser “uma professora meia sola”. E apesar de ter frequentado o curso de Pedagogia até o terceiro ano, diz que não conseguia compreender como ele estava a preparando para o trabalho em sala de aula. Percebemos, assim, uma certa similaridade entre esse depoimento e a crítica realizada pela professora Renata com relação aos cursos de Pedagogia. A questão formativa aparece, nesses casos, como um importante elemento que deve ser problematizado e, ainda que por meio de outra perspectiva, é o que pretendemos fazer a partir de agora.

Para compreendermos as razões que moveram as docentes a buscar ou até mesmo a aceitar participar²⁴ de um programa como o PEC–Municípios, é necessário entender qual a relação existente entre a constituição da identidade e a dimensão formativa. Barbier (1996) entende que a problemática identitária é indispensável na pesquisa sobre o campo de práticas que tem por objeto as mudanças individuais e sociais, sendo a formação uma delas. O autor defende que a transformação identitária é mais que um efeito da prática formativa, trata-se, na verdade, de seu resultado visado. E para compreender essa dinâmica é preciso levar em conta o compromisso estabelecido pelo indivíduo em processo de formação, interrogando-se também – como fizemos anteriormente – sobre as transformações identitárias que conheceu por meio das experiências sociais, escolares e – como estamos vendo nesse momento – profissionais.

Grande parte das professoras enxergaram no PEC–Municípios a oportunidade de obter um título de nível superior, pois se viram “obrigadas” a cumprir a determinação da LDB 9394/96 que, entendida de forma equivocada, levou uma série de redes municipais a oferecer tal formação para os professores efetivos, em especial. Era uma oportunidade valiosa para muitas delas, já que se tratava de um curso gratuito e que, ainda, seria oferecido em parceria com grandes universidades, como a USP, por exemplo. Tais fatores foram importantes na decisão de cursá-lo, pois como vimos anteriormente, muitas das docentes não tiveram

²⁴ Dizemos que algumas professoras aceitaram participar do programa, porque, de fato, elas não foram em busca do curso. Como dito anteriormente, o programa foi oferecido a elas por meio de uma parceria entre as prefeituras, universidades e entidades de caráter privado.

condições financeiras de custear seus estudos e provavelmente não teriam condições de se preparar para estudar em universidades renomadas como esta, haja vista suas trajetórias de escolarização, marcadas por dificuldades, e o pouco tempo e recursos financeiros disponíveis para se prepararem para um vestibular concorrido.

Não podemos nos esquecer, todavia, de um elemento crucial para que algumas das professoras tenham investido esforços nessa formação: a progressão na carreira e, por consequência, o aumento salarial. Assim, a relação existente entre as professoras e a formação elucida a preponderância da questão financeira em detrimento da questão formativa com vistas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, pois, apesar disso não ter ficado explícito na maioria das entrevistas, é inegável que, com o diploma de nível superior, grande parte das docentes evoluiria em sua carreira e começaria a receber vencimentos mais altos²⁵. Isso nos leva a crer que, para que o investimento formativo valha a pena, é necessário que ele esteja atrelado a uma recompensa financeira. Isso explica, também, o fato de muitas professoras que estavam próximas da aposentadoria terem se interessado por participar do programa.

Entretanto, em consonância com as questões elucidadas acima, é preciso salientar, que, para além do fato de terem obtido o diploma de nível superior e progredido em suas carreiras, as professoras enfatizam as repercussões de terem cursado um programa dessa natureza em sua prática em sala de aula, o que seria representativo das transformações ocasionadas por ele em suas identidades (Barbier, 1996). É também importante retormarmos a ideia de que a identidade pode influenciar de maneira mais significativa no trabalho das docentes do que aspectos estruturais e organizacionais do sistema educativo (Lawn, 2001).

O formato do curso, denominado como “presencial com forte apoio de mídias interativas” mas repleto de pontos de aproximação com a “educação a distância”, causou certo preconceito entre o corpo docente das escolas em que as professoras trabalhavam. Falas como “mas é um curso a distância, você não vai estar na faculdade...” são exemplos de atos de atribuição que visavam categorizar um conjunto de professoras que iriam cursar uma faculdade de “menor valor”. Mas, ao notarem o desprestígio associado ao PEC–Municípios, por não se tratar de uma faculdade convencional, algumas professoras se valiam principalmente do fato de ele ter sido oferecido pela USP para elevar seu status e importância e, assim, não aceitar as categorizações inferiorizantes a que estavam sujeitas:

²⁵ Este é um ponto de divergência entre as docentes que trabalham na rede municipal de São Paulo e as que trabalham na rede municipal de São Bernardo do Campo. De acordo com as professoras de São Bernardo do Campo, o aumento salarial não foi significativo nesta rede de ensino.

Então assim, eu tenho muito orgulho... todo mundo fala assim: “ai, mas você se formou pelo PEC”... “Eu me formei pelo PEC, pelo PEC USP. (Clarice)

No começo, quando eu falei que eu queria fazer [o PEC], tinha pessoas que chegavam pra mim e falavam assim: “ai, é um curso a distância...”. Como um curso a distância? Eu vou estar presente... “Ah, mas você não vai estar na faculdade”. Entendeu? É aquela coisa, a gente pensa isso mesmo. Você não vai estar lá na faculdade... Eu falei: “mas eu não vou estar lá, mas a faculdade vem até mim. Porque essa sala aqui está representando, é como se fosse aquela, que eu teria lá no espaço da USP, no caso. Só que estão abrindo aqui, é uma coisa extensiva.” Até hoje a gente ainda escuta, mesmo aqui na escola: “ela fez PEC... não é faculdade, né.” Eu falei: “não, mas a minha é a Universidade de São Paulo, é a USP”. “Ah, mas foi o PEC.” Entendeu? Então tem pessoa que tem preconceito, sim, até hoje. É complicado... (Lara)

O fato de ter sido um curso oferecido pela USP elevou, de fato, a autoestima das professoras. Muitas delas se referem ao sonho de cursar uma universidade como esta e deixam entrever uma suposta equivalência entre esse curso em formato especial e os cursos regulares oferecidos por essa universidade:

Na realidade é uma realização pessoal, entendeu. Eu queria muito... ainda pela USP, nossa, foi assim algo maravilhoso pra mim. (Tatiana)

A maior satisfação, além do diploma, além de estar lá, de ser a instituição da USP, queira ou não assim, né, que eu todo ano quando eu vou preencher, quando a gente muda de escola a gente tem que preencher dados lá, né, qual a sua formação, tal, tal. Aí você entrega... (suspiro) “Você se formou pela USP??” Eu falo assim: “Foi, foi PEC USP”. Nossa, né... a realização pessoal [...] A USP é um nome, é referência, referência na educação, é referência na medicina, é referência no direito, é referência. Queira ou não isso te dá uma segunda satisfação... assim, (suspiro), além da satisfação me dá também um gostinho de que consegui. Sabe, de que eu não era burra. Eu cheguei e se eu cheguei, muitos podem. A gente que vem do sistema educacional estadual, o sistema educacional público, ele tem várias lacunas... e você saber que você chegou, sabe, que você conseguiu...(Clarice)

Por eu conhecer o trabalho da USP, que eu queria ter o diploma da USP e não pelo status USP. Então essa que é a grande diferença. Então eu fiquei muito emocionada, muito feliz mesmo de ter tido essa oportunidade. (Manoela)

Observamos, dessa forma, certa falta de criticidade ao desconsiderarem as diferenças marcantes entre uma formação e outra. Nossa intenção não é dizer que um curso é melhor ou pior que o outro, mas não há dúvidas de que se trata de formações diferenciadas. Enquanto a Pedagogia é um curso presencial voltado para pessoas que ainda não ingressaram no mercado de trabalho, embora muitas vezes os alunos já trabalhem no campo educacional, o PEC–Municípios foi um curso “presencial com forte apoio de mídias interativas” destinado a

professoras que já estavam em exercício. Outra diferença fundamental é o tempo de duração do curso: enquanto o primeiro conta com quatro anos e meio de duração, o segundo contou com apenas dois anos. Apenas uma das participantes da pesquisa cursou o PEC em parceria com a PUC-SP. Esta professora, inclusive, diz que o curso oferecido pela PUC-SP teve particularidades que o fizeram se sobressair quando comparado com os relatos de colegas que fizeram o PEC pela USP. No entanto, a partir dos depoimentos e experiências contadas tanto por ela como pelas demais professoras, percebemos que se trata de uma estratégia para não se sentir desprestigiada por não ter feito pela USP, pois não foram observadas diferenças significativas entre um programa e outro (a partir dos relatos).

Muitas foram, também, as dificuldades encontradas pelas professoras para concluir o programa. Conciliar o curso com o trabalho em sala de aula, muitas vezes nos dois períodos (manhã e tarde) e os afazeres domésticos não foi tarefa fácil. As professoras contam sobre o fato de chegarem sempre atrasadas nos polos para onde deveriam se dirigir por se tratar, muitas vezes, de locais distantes das escolas onde atuavam. Segundo seus depoimentos, acabaram criando estratégias para recuperar o conteúdo perdido e, em casos como esses, contavam com a compreensão dos professores tutores. Comentam também sobre as redes de solidariedade que foram se formando entre os grupos, que iam desde “caronas” que davam/recebiam até trocas de informações e materiais. Talvez o caso mais gritante sobre a dificuldade de estar presente no polo seja aquele que é contado pela professora Clarice. A docente relata o fato de possuir aulas no polo todas as noites e mesmo assim ter que estar presente na escola durante os HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), que ocorriam uma vez por semana, no mesmo horário de sua aula: “a gente ouviu [...] da secretária dele [do secretário de educação de São Bernardo do Campo], que a gente ganhava pra fazer os dois e tínhamos que fazer os dois.” (Clarice) Se a professora não comparecesse ao curso, ficaria com falta e se faltasse no HTPC, teria seu salário descontado. Clarice nos conta que tiveram que “brigar” para que todas as professoras da rede municipal de São Bernardo do Campo conseguissem resolver essa situação. De acordo com seu depoimento, resolveram o problema da seguinte forma:

[...] nós passamos uma listagem pro Ary [professor tutor] das professoras e os dias de HTPC de cada uma e aí resolveu-se internamente com a USP [...] a gente faltava e a gente repunha isso com trabalho. A gente repunha com trabalho, assumia as faltas e as faltas... muitas vezes a gente assumia as faltas e as faltas eram justificadas. Algumas... no começo a gente repunha com trabalho e depois as faltas eram justificadas. (Clarice)

Percebemos, neste caso, um duplo investimento na formação das professoras. Um se refere àquele que é realizado na própria rede/escola (HTPC – formação continuada), cujos objetivos se relacionam, especialmente, com a reflexão sobre a prática desenvolvida em sala de aula. A outra formação (PEC–Municípios) é considerada tanto como inicial quanto continuada, pois além de titular as docentes em nível superior, também cumpriu seu papel de fazer com que as professoras revisitassem suas práticas por meio de trocas e intervenções e refletissem sobre elas. Uma vez que as professoras têm aulas todas as noites e HTPC no mesmo horário pelo menos uma vez por semana (aquelas que trabalham em duas escolas, possuem duas vezes por semana), é prudente questionar porque se investe em uma formação que as professoras não darão conta de cumprir. Obrigando-as a estar em dois espaços diferentes em um mesmo momento, percebemos, de início, uma certa desorganização do sistema como um todo, que não se preparou adequadamente para lidar com esse tipo de situação. O fato de as docentes privilegiarem o HTPC revela a falta de compromisso delas com relação ao PEC? A professora Clarice afirma que não, pois elas só não faltavam no HTPC porque, senão, haveria descontos em seus salários, que já não eram tão elevados.

O compromisso assumido por pessoas em formação é, inclusive, um tema caro a Barbier (1996), que tenta compreendê-lo melhor a partir de uma série de dinâmicas elencadas em um de seus estudos (dinâmicas de diferenciação identitária, dinâmicas de afirmação identitária, dinâmicas de preservação identitária, dinâmicas de reserva identitária, dinâmicas de aquisição identitária e dinâmicas de restauração identitária). Para nos ajudar a compreender melhor como se deu o processo formativo das professoras em foco, valemo-nos, especialmente, de duas das dinâmicas citadas pelo autor: 1. Dinâmica de diferenciação identitária: referente a indivíduos engajados em um processo de mobilidade profissional (e social), que apesar de disporem de uma imagem positiva de suas capacidades, ainda não se sentem satisfeitos com a posição que ocupam no ambiente em que se encontram. A formação, vivida em termos de cumprimento, nesse caso, visa permitir o acesso ao itinerário já perseguido. 2. Dinâmicas de afirmação identitária: corresponde a indivíduos que já efetuaram seu percurso de mobilidade profissional (e social) e apesar de se sentirem satisfeitos em termos pessoais, deparam-se com uma insatisfação relacionada a algumas marcas de reconhecimento social (especialmente em nível simbólico). A formação é vista, neste caso, como uma forma de legitimar o itinerário e o indivíduo considerado.

Dos muitos depoimentos concedidos pelas professoras, aquele que ficou mais marcante, como dito anteriormente, foi o que conta sobre a elevação de sua autoestima. A

partir dos relatos, foi possível encontrar duas causas principais para que isso tivesse ocorrido. A primeira delas diz respeito ao fato de as professoras pertencerem a um grupo detentor de um diploma de nível superior, o que as colocaria, em termos simbólicos, em um patamar diferenciado daquelas que não o possuem:

Eu acho que o... o diploma, ele te dá um status, na verdade, né, assim, de ai, professor, né. Porque assim eu sei que tem pessoas que não tendo a formação, também tem uma prática muito legal. Mas o diploma, ele te diferencia, sim. (Beatriz)

Pra mim, assim, é um orgulho ter um diploma universitário, ponto. (Manoela)

Foi a realização que eu não tive, que eu não pude ter [antes]. E que, assim, eu sempre via meus amigos estudando, fazendo... e eu não podia ter, eu não podia cursar a universidade [...] Eu sempre fui, porque assim, eu era uma das mais velhas, por conta da idade, por conta do tempo na rede, então isso foi uma fala muito forte em mim. Eu estou realizando, eu estou tendo uma realização muito pessoal [...] eu tive uma realização muito grande mesmo, porque eu queria fazer e não podia. (Maria)

Um momento único. No dia em que eu fui até lá assinar o diploma assim... um dos momentos mais especiais da minha vida. Como eu disse pra você, eu fui adiando, só que eu queria muito. Não só pelo diploma, mas na prática. Estava faltando também a formação. (Tatiana)

[...] realização pessoal de ter um diploma universitário. Em um país onde a gente tem um funil de educação tão apertado, de ter, de fazer bom uso daquilo que me deram entre aspas, porque podem realmente ter me dado um curso de pós, de graduação, mas eu fiz um bom uso dele. (Clarice)

[...] [com o diploma] você se sente mais valorizada, né, mesmo sendo PEC, quando você fala eu tenho nível superior, já é uma outra coisa, né, você, como pessoa, você, a sua autoestima já melhora. (Leandra)

A segunda se refere à segurança que passaram a ter após essa formação, pois, de acordo com os relatos, passaram a justificar “teoricamente” aquilo que desempenhavam na prática em sala de aula. Desse modo, a partir da formação a que tiveram acesso, foi possibilitado tanto se diferenciarem, em termos identitários, quanto se afirmarem, pois se apropriaram de um discurso acadêmico que passou a legitimar sua atuação profissional (Barbier, 1996). Bueno e Souza (2012), ao se referirem aos estudos sobre formação e profissão docente, chamam atenção para a existência de jargões e modismos que, além de esvaziarem o necessário debate de ideias, acabam por se impor como produtos do mercado formativo docente que devem ser consumidos pelos professores e incorporados ao seu próprio discurso. De acordo com as autoras,

[...] ao se fazerem presentes no discurso do professor, tais jargões lhe conferem sofisticação, credibilidade e certo esoterismo. Atuam assim como bens simbólicos cuja posse possibilita aos professores alcançar posição de maior legitimidade profissional, além do acesso a outros bens de consumo do mesmo mercado formativo (como os cursos de especialização ou mesmo em nível de mestrado). A posse desses bens simbólicos garante ao sujeito benefícios em ao menos duas esferas, interligadas. Uma, já referida, refere-se à imagem construída para o outro. Aquela que confere ao professor posição de maior legitimidade e prestígio profissional. A segunda esfera, mais subjetiva, refere-se à imagem para si. Nesse nível, a posse desses bens simbólicos alimenta no sujeito um sentimento de distinção. Distinção da massa de professores vistos como sendo mal formados, incompetentes e descompromissados consigo mesmos e com seus alunos. (Bueno e Souza, 2012, p. 174)

É visível que as professoras participantes do programa não se sentiam reconhecidas do ponto de vista profissional e social e a formação – juntamente com o diploma de nível superior – surge como uma oportunidade de romper com essa trajetória e construir uma carreira mais consistente, autônoma e valorizada:

[...] [possuir o diploma] na prática, eu acho que foi o boom da minha carreira. Porque hoje eu sei aplicar o construtivismo, que era aquela linha de pensamento que eu já vinha em busca, né. [...] Hoje, igual, eu eu aprendi a alfabetizar no método tradicional. Hoje eu não sei mais trabalhar no método tradicional. Às vezes eu me pego dando textos, algumas questões, aí eu falo: “eu não acredito mais naquilo”, então, houve uma mudança interna, né. Eu não acredito mais naquilo que eu aprendi no início ali no Magistério. Eu não consigo trabalhar assim. Aí eu falo: “ai meu Deus e se eu sair daqui, porque aqui é uma escola que a gente trabalha na linha construtivista e eu me deparar com essa situação?” Eu tenho esse... risos... não sei se eu consigo lidar mais com isso. Porque mudou a forma de pensar e agir, né. (Tatiana)

O PEC foi a segurança. Eu tive embasamento [...] no PEC que eu fui entender como é que as coisas funcionavam. Eu não entendia só mais do que era Montessori, do que Froebel tinha feito, das aulas livres, entendeu, de como era uma aula livre, de como era uma aula expositiva. Não. Eu tinha o conceito, eu tinha ali, eu tinha o embasamento. Então assim, quando eu fazia qualquer atividade, aí de repente a atividade era barrada... não, mas olha, tem o conceito de oralidade, que a gente fala... (Clarice)

A mudança que percebo na minha formação profissional no término do PEC que tem sido significativa é que me apropriei de um amplo conhecimento teórico e metodológico, em comparação com o que tinha desde o início do curso, assim melhorei minhas intervenções educativas. (Diana – *Memórias*)

Agora me sinto capaz de lutar por uma educação de qualidade, o PEC não forneceu receitas, mas traçou horizontes. (Leandra – *Memórias*)

Nesse sentido, foi recorrente o relato de que as docentes se sentiam mais seguras justamente pelo fato de o PEC–Municípios conseguir se relacionar com o trabalho que elas desenvolviam em sala de aula.

De acordo com a Proposta Básica do Programa (2001),

[...] esta formação, concomitante à atuação profissional dos professores, deve levar em conta o fato de que os profissionais possuem larga experiência docente e, portanto, deve basear-se em um currículo que promova a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência e a criação de um ambiente educacional que faça uso dos atuais recursos tecnológicos no desenvolvimento das suas competências profissionais. (p. 6)

É importante salientar, também, que a coerência entre a formação do professor e a prática de atuação que dele se espera, deveria servir como base de todas as atividades desenvolvidas ao longo do curso. Assim, ao contrário do depoimento da professora Renata, de que a Pedagogia peca por não dialogar com a realidade escolar, o PEC–Municípios foi visto pela maioria das professoras como um elo entre os estudos acadêmicos e as práticas em sala de aula:

Então o PEC, ele veio me abrindo alguns olhares diferentes, que a faculdade, as tradicionais que existem por aí, não fazem isso, que só trabalham a teoria. E o PEC dá a oportunidade de nós estarmos fazendo trocas entre nós, porque ali naquele momento tinha professora do fundamental na mesma sala, professoras de creche, professoras do infantil, né, II, aí no caso, a pré-escola na época. Então dava pra fazer umas trocas de vivência... era o que faltava em São Bernardo. Então, assim, eu falo é... foi... quando terminou, nós falamos: “nossa, a gente vai sentir falta”. (Simone)

O PEC foi uma coisa assim pra mim, foi muito boa [...] Ele era voltado pra dentro da minha prática. Então a gente discutia como se fazia uma roda de conversa, quais os eixos, porque tal eixo, como trabalhar, por exemplo, sexualidade numa roda de conversa de educação infantil. Como se faz um trabalho de letramento pra educação infantil, que é diferente de alfabetização, que era a concepção que vinha muito forte na época, que não é a concepção que se deve trabalhar na educação infantil. Qual o trabalho de matemática e onde você trabalha matemática dentro da educação infantil. Quais os eixos que você faz isso dentro, quais os eixos que você amarra isso dentro do seu trabalho, que você pode trabalhar por portadores numéricos, que você pode trabalhar por jogos matemáticos, você pode trabalhar matemática no seu cotidiano, matemática no corpo, matemática através de música, através de histórias. O PEC me deu todo suporte pra trabalhar dentro da educação infantil. E aí, é o divisor de águas dentro da minha profissão. Porque eu tinha muita vontade de ser professora de educação infantil, só não sabia como. (Clarice)

Uma das coisas que eu achei muito, muito interessante, na época que eu estava cursando o PEC, muitas, muitas atividades que trabalhava aqui, a

gente trabalhava em sala de aula, colocava em sala de aula em prática, né, e levava o feed back pra lá. E assim, eu senti mais vontade de ler, de estudar, sabe, eu senti um assim, um crescimento no próprio amor que eu tinha, que eu já tenho pela área, né, pelo meu trabalho profissional. Isso fez com que o PEC, trouxesse essa importância do, como que eu posso dizer, do ensino superior. Ele é importantíssimo, porque você vai conhecer novos teóricos, você vai ter várias visões que você dentro só do seu Magistério, você não tem. (Maria)

Uma das explicações para que as professoras enxerguem o programa dessa maneira se refere ao fato de elas já estarem em exercício. Isso porque, a experiência que as professoras participantes do PEC–Municípios tiveram certamente difere bastante daquela que é vivenciada por estudantes do curso de Pedagogia que nunca estiveram em uma sala de aula. Desta forma, a partir de seus relatos, é possível dizer que o formato em que o PEC foi elaborado favoreceu a troca entre elas e a reflexão sobre o que era desenvolvido em sala de aula. Apenas três professoras não colocaram o programa em uma posição de “revolucionador” de suas carreiras: uma delas diz que o PEC–Municípios foi uma complementação, uma vez que a escola onde trabalha já partilhava da mesma linha teórica que o programa; e as outras são, justamente, as professoras mais jovens do grupo e duas das poucas que disseram claramente que buscam outro ramo profissional, embora suas razões para esse desejo não coincidam. Tal aspecto será melhor analisado no próximo tópico.

3.5. (IN)SATISFAÇÃO E EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO À CARREIRA DOCENTE

Assim como na revisão de literatura realizada para este estudo, a desvalorização a que o magistério está submetido é tema recorrente, também, nos depoimentos das professoras entrevistadas. Tal desvalorização está intimamente atrelada à falta de reconhecimento do magistério e, conseqüentemente, dos professores, no cenário atual, o que incide em uma insatisfação generalizada por parte das docentes. De acordo com Lawn (2001), os professores ficam em evidência quando a sociedade e, por consequência, suas crianças, encontram-se envolvidas por um pânico moral. Em casos como este, segundo sua visão, os professores ficam em primeiro plano, escrutinados e reprovados. De acordo com o estudioso,

[...] é então que a sua identidade aparece como inadequada e é sujeito a alteração, abruptamente, por vezes, no sentido da modernização, sempre. A

identidade dos professores tem constituído uma parte importante da gestão do sistema educativo, sendo um tópico constantemente presente nas descrições oficiais, nos artigos sobre a mudança na educação e nos relatórios ministeriais. A produção da identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções nos media, etc. É uma componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação. (p. 118)

É possível perceber traços deste mesmo discurso de desvalorização, inclusive, em documentos oficiais como o Referencial curricular nacional para a educação infantil e os Parâmetros curriculares nacionais:

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não tem formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. (Brasil, 1998, p. 39)

A discussão sobre a função da escola não pode ignorar as reais condições em que esta se encontra. A situação de precariedade vivida pelos educadores, expressa nos baixos salários, na falta de condições de trabalho, de metas a serem alcançadas, de prestígio social, na inércia de grande parte dos órgãos responsáveis por alterar esse quadro, provoca, na maioria das pessoas, um descrédito na transformação da situação. Essa desvalorização objetiva do magistério acaba por ser interiorizada, bloqueando as motivações. (Brasil, 1997, p.35)

Notamos, deste modo, uma possível convergência entre a imagem veiculada por tais documentos e os depoimentos dados pelas professoras, que se referem a diversos aspectos que retratam o desprestígio que incide sobre a atividade que desenvolvem. Algumas delas citam a falta de reconhecimento por parte dos governantes, das famílias e da sociedade em geral, outras, se referem, também, à desvalorização por parte dos alunos, como nos mostram os excertos a seguir:

[...] eu acho que a criança não dá tanto valor como o que a gente tinha antes
[...] Elas não ligam muito mais pro professor ali na frente. (Lara)

Então, hoje, o professor, embora ele possa saber muito, e hoje ele respeita muito mais o aluno, compreende muito mais o que o aluno necessita... as pessoas que estão do lado de fora, não conseguem enxergar isso porque, hoje, o professor, a gente vê tanta coisa na mídia, né... tanta coisa horrível que a gente tem visto na mídia ultimamente e a fala das pessoas que estão do lado de fora, dos leigos principalmente: “nossa, professor hoje, né, não sabe... sabe menos do que sabia antes, porque o professor tradicional sabia muito mais, porque ele trazia o conhecimento, né”. (Beatriz)

Então é uma carga muito grande pra um reconhecimento que não existe.
(Renata)

[...] nós estamos muito desvalorizados, a família, muitas vezes, acha que sabe mais que você. E ela quer dar palpite na tua aula. [...] E a gente encontra colegas que só fazem a Educação ficar cada vez mais... só degrada, degrada, fala mal, fala mal, fala mal. Então existem todos os lados... da administração, que não cuidou do seu professor [...] todo mundo tem a sua parcela, mas o governo em um grau maior, o político, em um grau maior, porque ele não está valorizando o seu professor. (Maria)

Tais depoimentos nos levam ao seguinte questionamento, crucial para o estudo da identidade profissional: em quais instâncias ocorre o reconhecimento do trabalho das professoras? Todos os relatos trazem questões muito interessantes, mas Maria põe em xeque três aspectos que merecem atenção especial. O primeiro deles diz respeito ao fato de pessoas que não trabalham na área educacional se sentirem autorizadas a opinar e questionar o trabalho desenvolvido em sala de aula. No caso específico deste depoimento, percebemos a interferência da família dos alunos no processo educativo, mas, não raro, vemos, também, a interferência de profissionais de áreas alheias à educação que, inclusive, participam da elaboração de políticas públicas no campo educacional. É interessante perceber, no entanto, que, em outras atividades como a medicina ou o direito, exemplos clássicos de profissões, interferências ou julgamentos leigos são muito menos frequentes do que na área educacional.

A segunda questão apontada por Maria diz respeito às críticas que as próprias professoras tecem sobre o magistério, o que, em sua visão, apenas contribui para que a atividade docente seja ainda mais degradada. Este fato seria revelador de uma crise dentro do magistério, uma vez que as próprias docentes contribuem para o fortalecimento de uma visão negativa da atividade que desenvolvem. Por fim, Maria comenta sobre a falta de reconhecimento por parte do governo: as péssimas condições de trabalho, os baixos salários, a falta de recursos materiais, dentre tantos outros fatores, denunciariam o desvalor que incide sobre esse campo profissional. Com isso, pensamos que, talvez, o mais adequado seja questionar: por que o magistério não tem sido reconhecido nas diversas instâncias que o tocam?

A partir das falas das professoras, podemos perceber que, alunos, família, governo e o próprio grupo profissional não têm legitimado e contribuído para o fortalecimento dessa atividade, muito pelo contrário, tais instâncias têm contribuído, apenas, para o esfacelamento da identidade docente. Além disso, como apontado no início deste estudo, os discursos educacionais também têm contribuído para a desvalorização da categoria docente, visto que

eles tem responsabilizado os professores pelo insucesso dos alunos e pelo fracasso do sistema escolar público, o que, em certa medida, produz uma demanda que justifica as políticas de formação e certificação profissional propostas nos últimos anos. De acordo com Garcia et al. (2005),

os enunciados sobre a escola e os docentes são recorrentes e povoam o universo simbólico acerca da educação, das instituições escolares e dos seus agentes, autorizando expectativas e produzindo uma demanda por determinado tipo de identidade. (p 48)

Por outro lado, Renata chama atenção para a grande responsabilidade exigida para exercer tal função. Desse modo, a sobrecarga de trabalho é outra queixa recorrente nos relatos das professoras. Segundo elas nos contam, elas se veem obrigadas a assumir responsabilidades que ultrapassam as suas funções, sendo, muitas vezes, obrigadas a desempenhar o papel de psicólogas, assistentes sociais e mães, antes mesmo de cumprirem o seu papel como professoras. Uma delas, Diana, se refere ao fato de que as professoras estão tendo que se responsabilizar por tudo e o aluno se vê isento de responsabilidades que são de sua alçada. Outras professoras também comentam sobre esse aspecto:

Eu, eu não sei, mas eu sinto que está exigindo mais do professor. Está exigindo mais dele enquanto professor mesmo que ele tenha mais condições de melhorar a sua aula pra ele poder atingir todas os níveis de aprendizado que ele lida em sala de aula e que ele tenha condições de estar, na medida do possível, na maioria do tempo, equilibrado porque eles estão mexendo com o nosso emocional, eles estão vindo muito indisciplinados porque eles não tem a família pra educá-los. (Maria)

[...] o professor isso, o professor aquilo, não sei o que lá, não sei o que lá, não sei o que lá... e assim, eu não vejo isso com bons olhos. Porque eu acho que nem todos os males da educação estão nas costas do professor. Muitas das vezes que eu quis fazer coisas pelos meus alunos, eu fui cerceada pela gestão. Monte Verde²⁶ é uma escola que eu passei e eu fui cerceada muito, por conta da gestão. Muitas foram as vezes que eu quis dar uma boa atividade de corpo e movimento, um percurso, um circuito de movimentos e eu não tinha os aparelhos. Eu tinha que improvisar com as cadeiras, com as mesas, com os colchões... E eu não deixei de fazer isso. Então, pela minha história, por tudo que eu acredito na educação, por tudo que eu li, pela professora que o PEC me formou, eu não acredito que todos os males da escola estejam nas costas do professor.” (Clarice)

[...] eu percebo que muito do que acontece na área da Educação é o “Vamos mandar pra lá e o professor que se vire, a escola que se vire!”. E é isso que desanima muito porque você começa a se ver tendo que dar conta de coisas demais, além daquilo que é a sua função. Então, nisso, acaba fazendo com que eu olhe e pense: poxa, não ganho tanto, pra tudo isso. E um curso,

²⁶Nome fictício.

normalmente, um emprego que te pede nível superior também te paga um salário melhor, o que não acontece na nossa área. (Renata)

Como podemos perceber, a falta de estrutura e respaldo para se realizar um bom trabalho bem como a baixa remuneração são alguns dos elementos citados pelas docentes. Sobre este último aspecto, Beatriz comenta que a questão salarial na rede em que atua a desestimula muito. Ela é professora da rede municipal de São Bernardo do Campo há 20 anos e nos conta que recebe pouco mais de 3 salários mínimos para trabalhar em período integral. Ao comparar seu salário com os vencimentos das docentes que atuam na rede municipal de São Paulo, sente-se desestimulada, pois as professoras que atuam em São Paulo recebem praticamente o mesmo salário em início de carreira para trabalhar meio período. Já as docentes que citam a falta de estrutura, referem-se, muitas vezes, às dificuldades de se trabalhar com a educação inclusiva. Dizem que as crianças com deficiência chegam em suas salas de aula e elas não vêm acompanhadas pelos recursos necessários para que as docentes possam realizar um trabalho adequado e satisfatório.

Assim, é possível observar muitos pontos de insatisfação nos relatos das professoras, mas a maior queixa delas recai sobre as famílias dos alunos, que, em sua visão, não cumprem seu papel como deveriam. Pesquisadores defendem que a culpabilização dos pais pelo fracasso escolar dos filhos é um discurso bastante frequente na escola pública, sendo que, tal fracasso, seria decorrente da pobreza, desestrutura familiar e baixo grau de escolaridade dos pais (Ribeiro e Andrade, 2006; Campos, 1995). De acordo com estes estudos, muitas professoras costumam citar, também, a ineficiência dos pais em transmitir concepções de mundo adequadas às crianças, como a valorização dos estudos, por exemplo. Notamos, nos depoimentos, a insistência das professoras em responsabilizar os pais pelos resultados insatisfatórios que elas próprias obtêm no plano pedagógico:

[...] está muito difícil lidar com as crianças hoje em dia [...] alguns alunos caem no desinteresse... E os pais, também, né. Os pais, às vezes, em vez de incentivar, às vezes acha que o professor tem que fazer tudo, né, tudo, tudo... mas o professor não tem que fazer tudo... cada um tem sua parte. (Diana)

[...] hoje, eu acho que com as dificuldades que a gente encontra, disso, de falta de interesse, de crianças com famílias desestruturadas, igual, você vê, é conselho tutelar envolvido, é criança que vem aqui, é cada problema que você não tem nem noção, né, de que não mora nem com pai nem com mãe... (Sofia)

Algumas das crianças vivenciam, de fato, situações delicadas. Em muitos casos, não há um adulto como referência, pois elas cuidam de si próprias ou são cuidadas por irmãos

maiores, mas é inegável que, também, há uma tentativa de desresponsabilização por parte das docentes. Este tipo de discurso, o de culpabilização das famílias, é decorrente de concepções teóricas – que, a partir da década de 1970, impregnaram a ciência, atingindo as escolas e, posteriormente, caindo no senso comum – cuja defesa é a de que elementos como a “desnutrição” e a “carência cultural” podem ser vistos como causas do fracasso escolar. (Campos, 1995)

Em uma das entrevistas, houve uma reflexão a este respeito, mas, em seu desfecho, chegou-se à mesma conclusão de culpabilização da família. Maria traz em seu depoimento uma conversa tida com sua coordenadora a respeito do discurso das “famílias desestruturadas”. Sua coordenadora lhe diz:

Má, veja bem, o professor acusa, acusa a família, que a criança não aprende porque a família é isso, é isso, é aquilo e ela falando isso, ela me fez refletir... ela falou assim: “E o menino que é do orfanato? Que não tem família? Ele se alfabetiza”. Eu falei: “nossa, Marcia, eu nunca pensei nisso”. Risos. Aí eu falei: “é verdade, né, então, realmente, o problema está na gente. A gente tem que dar um jeito e mudar porque o menino tem que aprender, ele vai aprender”. Isso foi uma coisa que eu acreditei durante muito tempo [...] nós conversamos assim há uns 4, 5 anos atrás [...] Mas ao mesmo tempo, nessa fala dela, ela tirou da minha cabeça o papel da família, a importância que a família tinha, né, porque ela jogou, ela fez a colocação do menino que vem do orfanato... aí eu fiquei anos pensando... hoje em dia, eu já repenso essa fala dela. Por quê? O menino do orfanato... será? Ele aprende, sim, a ler. Claro que ele aprende, como meu menino aqui vai aprender, no tempo dele, claro que ele vai. Mas o que acontece? A família, a afetividade, ela é muito importante para essa continuidade da alfabetização. Porque eu posso muito bem alfabetizar, mas ele vai ser um alfabético funcional. (Maria)

É interessante notar, neste relato, como um dos dois lados deve ser completamente responsabilizado pelo desempenho insuficiente dos estudantes. Se a família não é a culpada, logo, as professoras são. Como observamos nos relatos, de um lado, as professoras se sentem responsabilizadas pela família e sociedade em geral, sentindo-se sobrecarregadas. De outro, os pais aparecem como os vilões da história quando a fala é a das docentes.

Em estudo realizado em uma escola pública do interior de São Paulo, Ribeiro e Andrade (2006) trazem apontamentos que podem nos ajudar a refletir sobre a postura das professoras entrevistadas frente ao papel das famílias na escolarização de seus filhos:

[...] a fórmula família-escola, da maneira como vem sendo vivida na realidade, acaba perpetuando a dinâmica de exclusão de parte das camadas populares da escola pública, ainda que este mecanismo ocorra, atualmente, de forma mais sutil. Além disso, a assimetria na relação família-escola é ao

mesmo tempo negada, mas também utilizada na manutenção das relações tais como estão acontecendo na realidade institucional. Ao negar essa assimetria, a escola termina assumindo seu local de poder, estabelecendo uma relação instituída com os pais, sem conseguir, no entanto, uma aliança eficaz. (p. 393).

Como retratam os excertos acima, o desinteresse dos alunos é outro fator citado pelas professoras. Tal desinteresse faz com que, em muitos casos, a aprendizagem não seja concretizada, mas apenas uma professora diz se sentir frustrada por não conseguir fazer com que todos os alunos aprendam: “Embora as crianças avancem no que elas sabiam no começo do ano, tem algumas crianças que, você vê que não atingiu aquela meta, então às vezes você se frustra um pouco...” (Diana). Outras professoras sentem-se responsabilizadas injustamente pelo insucesso dos estudantes, visto que, em suas opiniões, como dito anteriormente, os pais e os próprios alunos também possuem sua parcela de responsabilidade:

Eu tenho dificuldades, muitas vezes, de atingir a criança por conta que ela vem desmotivada, ela vem cansada, ela vem só pra brincar porque não tem um adulto lá atrás pra cobrar nada dela. Então isso desgasta a gente [...] tudo o que acontece é culpa do professor. Se o menino não aprende é porque o professor é isso, é aquilo. Então, tudo é o professor. Então isso está muito desgastante, isso desgasta, mas como eu lido com a oração, muito, então eu oro e peço a Deus pra me dar força, pra que eu possa terminar, eu tenho mais 10 anos, né, pra que nesses 10 anos eu possa contribuir mais porque eu não quero pegar esses 10 anos e me arrastar, eu não quero. (Maria)

Faz-se necessário, neste momento, até mesmo para não cairmos na armadilha de responsabilizarmos apenas os professores ou a comunidade a que eles atendem pelo insucesso dos alunos, retomarmos as reflexões de Tiramonti (2005) e termos a clareza de que a escola é uma instituição construída e pensada para outro momento histórico e cultural. Isso explica, em parte, as assimetrias encontradas entre esta instituição e o momento atual em que vivemos, bem como as dificuldades encontradas pelas docentes em razão deste distanciamento.

É interessante perceber, no entanto, que, contraditoriamente, mesmo professoras que citam a desvalorização como um fato inegável, também conseguem enxergar pontos de reconhecimento nesta atividade profissional. Sofia diz que a despeito da desvalorização por parte da família, alunos e sociedade em geral, a professora ainda é vista como um ponto de apoio, como uma segurança para o aluno que está ali para aprender. Beatriz tece comparações entre o reconhecimento existente na área de Educação Artística e na Pedagogia. Ela diz que, apesar de toda falta de reconhecimento, a Pedagogia ainda se sobressai quando comparada com a Arte. Talvez, por isso, duas professoras tenham abdicado de seu interesse e gosto pela Arte para se dedicarem à EI e aos anos iniciais do EF, área de maior prestígio, visto que,

mesmo formadas em Educação Artística, decidiram não trabalhar com essa disciplina. Vejamos o depoimento de Beatriz sobre esse aspecto:

Eu acho que com o diploma de Educação Artística não dava esse status como de professor, né, porque é aquilo que eu te falei, educação artística era uma coisa que era muito pouco valorizada. Então, educação artística, você fala: “NOSSA, você desenha bem”. Era assim nesse sentido: “ai, você fez Educação Artística, ai então você desenha bem. Então você copia esse desenho pra mim?”... porque na verdade era mais visto dessa maneira. Mas não o olhar de falar: “nossa, a Artes contribui pro ser humano”. Nada. Nada disso tinha... então, assim, o meu diploma de Educação Artística não teve esse valor... esse peso como tem o de professor. Embora professor seja muito desvalorizado, eu acho que ele traz um status sim. Tanto pra quem... pras pessoas com quem você convive na área de Educação, porque se você vai pra fora, professor não é muito valorizado. (Beatriz)

Somente cerca de um terço das professoras mostraram-se satisfeitas com o magistério sem nenhuma ressalva; elas mostraram-se muito felizes e, de certa forma, realizadas com a docência. Vale conferir seus relatos:

Eu tenho colega aqui que fala pra mim: “eu não sei como você consegue... dez pra sete da manhã estar rindo, estar alegre”... porque eu venho trabalhar alegre, eu adoro isso aqui, sabe, adoro trabalhar, adoro dar aula, adoro as crianças. Tem dia que você sai daqui, cabelo em pé, querendo, né, um... mas, eu gosto do meu trabalho, gosto muito. Então eu, eu sou uma pessoa realizada, assim, nesse sentido, porque eu estou sempre, você vê, eu não chego aqui mal humorada, nem de cara feia com as crianças, nem com os colegas, não... então, isso é um ponto que me faz ver que eu estou no que eu quero e no que eu gosto. (Sofia)

Então, eu acho que hoje, ah, hoje eu sou, eu sou uma pessoa assim, adoro o que eu faço, choro todo ano quando termina minha sala, vejo os meus filhotes passando nos corredores com outras professoras e aquilo ali me... eu falo assim, não, eles estão em boas mãos... risos... não, eles não estão em boas mãos, assim, porque, não é porque ela vai judiar, mas é pelo fato de que você plantou uma semente e eu espero que essa semente... ela plante, cresça e dê bons frutos. (Simone)

Entretanto, o depoimento da grande maioria veio acompanhado de queixas ou dificuldades, muito embora elas também tenham confessado seu prazer e felicidade com o trabalho. Quando questionamos se elas se sentiam felizes com a docência, em geral, elas respondiam que sim, mas, ao invés de esta resposta vir acompanhada de pontos positivos que justificassem tal contentamento, verificamos que a grande maioria das docentes se referiam às adversidades, às dificuldades, aos pontos negativos da atividade docente. Podemos perceber, desta maneira, que os aspectos negativos se sobressaem até mesmo quando as professoras

estão dizendo que gostam e são realizadas no âmbito profissional, o que nos leva a crer que este contentamento pode não ser tão real assim. A professora Diana ofereceu-nos a seguinte resposta quando questionamos se ela se sentia contente com a profissão:

Olha, eu me sinto contente, mas assim, tem momentos que você fala assim: “meu Deus”... risos... tem horas que você dá uma vacilada, sim. Fala: “ai, é muito difícil, está muito difícil lidar com as crianças hoje em dia”. (Diana)

Notamos, também, que três professoras, não por coincidência as mais jovens do grupo, pretendem embrenhar-se por outros caminhos diferentes dos do magistério. Manoela nos conta que ainda está indecisa sobre seu futuro profissional, mas já está investindo em outra atividade em paralelo com a sala de aula, para o dia em que decidir que não quer mais ser professora. Renata, confessa que pensa em desempenhar outra atividade, mas ainda não sabe o quê. Seu plano consiste em prestar outro concurso público e abandonar o magistério. Já Clarice demonstra seu interesse em se tornar professora de dança do ventre.

Manoela traz um depoimento curioso e, em certa medida, entristecedor. Ao nos contar que não tem a intenção de permanecer na área educacional até sua aposentadoria e que já tem planos de trabalhar com design de interiores, revela sua hipótese sobre sua escolha profissional e de suas colegas:

[...] a área da educação é complicada. Ela é salutar até certo ponto, só que se você não souber lidar com aquilo, quando você menos esperar você vai ver que aquilo lá está... acabando com você. Então você tem que ter um divisor aí, saber muito bem até que ponto aquilo lá está sendo vantajoso ou até que ponto aquilo lá está sendo só pra você ganhar o seu salário. É onde muitas vezes, você entra na sala dos professores e você só escuta reclamação [...] acho que a gente, nunca, jamais, e isso eu falo pras meninas, jamais você deve esquecer aquele primeiro sonho, que você pensou antes de ser professora porque todo mundo tem um, seja ser veterinária, seja ser... né, todo mundo tem um pezinho em alguma outra coisa lá atrás. [...] A partir da hora que você acha que você não pode mais dar o seu melhor, começa por o seu pezinho em outro lugar, começa a estudar outra coisa e cai fora. Eu estou fazendo isso antes de chegar nesse ponto de falar não quero mais a área da educação. Então eu já estou buscando aquele meu outro sonho que estava engavetado, estou buscando aquilo lá, estou me aprimorando... e paralelo à educação, eu quero trabalhar nessa área. A hora que eu falar, não quero mais a área da educação, porque eu não estou dando mais o meu melhor, eu estou contribuindo com uma má formação, eu já tenho pra onde ir. (Manoela)

É possível perceber, a partir deste relato, que a professora Manoela não acredita na possibilidade de alguém ter escolhido a docência como primeira opção profissional. E, de fato, um número considerável de professoras, como vimos anteriormente, desejavam e, algumas delas ainda desejam, outro campo profissional, mesmo aquelas que se mostram

muito satisfeitas e envolvidas com a docência. Isso nos leva a pensar que o magistério, antes de representar a segunda ou terceira opção das professoras, pode representar, na verdade, a falta de opção que essas docentes tiveram em seus percursos. Ou, na visão de Bauman (2005), ele pode ser representativo de um fim possível, considerando a precariedade dos meios que permearam as trajetórias dessas professoras.

Clarice, que se mostra muito envolvida com a profissão docente, revela o desejo de “mudar de ares” e nos conta sobre sua pretensão de trabalhar como professora de dança. Antes, ela explica que passou a ter esse desejo em razão de uma cirurgia que realizou e que a fez perder 50 kg. Este fato modificou sua vida e a fez enxergar coisas que, antes, estavam obscuras:

Eu acredito na educação sim, eu acredito que ela é um agente transformador, sim. Acredito que se você tiver profissional... um professor consciente do seu trabalho, uma gestão que sabe que tem que ser democrática e laica, um poder público que sabe a importância da educação, que sabe que tem que prestar uma educação de qualidade, não só pra formação de professores, mas em vários outros setores como salário e outras coisas mais, você tem uma receita de quali... você tem uma educação diferenciada, certo? É essa a educação que eu acredito, é por essa educação que eu luto. Eu luto por essa educação. É que hoje, depois que eu fiz a cirurgia, eu descobri que a vida não é só educação. Risos. Aí eu fui fazer dança, eu faço, eu comecei, eu fui me descobrir como pessoa [...] Então eu descobri um outro lado da vida. [...] [Pretendo] conciliar as duas coisas, conciliar o prazer pela dança e conciliar a minha profissão que é ser professora, 100% professora. (Clarice)

Curioso como Clarice enfatiza o fato de que não deixará de ser professora, embora ela pretenda ensinar algo de outra natureza, bem diferente da educação formal. Talvez este depoimento revele um aspecto da identidade de Clarice que não quer ser perdido, apesar da desejada mudança.

Já o depoimento de Renata traz outro elemento importante para a discussão: o serviço público. Ao ser questionada sobre seu desejo de continuar dando aulas ou seguir outra carreira, Renata nos respondeu:

Eu ando pretendendo [mudar de carreira] pelas questões que andam acontecendo. Não tenho nada assim, em foco. Mas, às vezes, me dá vontade de prestar um concurso em outra área, qualquer coisa que me dê uma situação melhor e que também me faça não trabalhar em casa. (Renata)

Renata só estaria disposta a mudar de carreira caso ingressasse em outro cargo público. Outros depoimentos também nos mostraram que a estabilidade que o serviço público oferece para essas professoras é um elo de sustentação diante do enfrentamento das dificuldades.

Seria a estabilidade proporcionada pelo serviço público a principal razão para as professoras continuarem no magistério apesar de todas as dificuldades e insatisfações citadas anteriormente? É importante lembrarmos que tais docentes, em sua maioria, são provenientes de meios empobrecidos e inseguros do ponto de vista financeiro, de modo que a estabilidade financeira apareça como um privilégio almejado pela grande maioria.

Não sem razão, apenas as professoras mais jovens do grupo são as que vislumbram outro caminho profissional. Diferentemente daquelas que já estão em final de carreira, Renata, Clarice e Manoela possuem perspectivas de mudança profissional e realização de antigos e novos sonhos. Fabiana também se refere ao seu sonho de cursar uma faculdade de Direito, mas diz que só atuaria na área após aposentar-se como professora. Recorrendo, novamente, às palavras de Bauman (2005), podemos afirmar que

[...] a construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável. Os experimentos jamais terminam. Você assume uma identidade no momento, mas muitas outras ainda não testadas estão na esquina esperando que você as escolha. Muitas outras identidades não sonhadas ainda estão por ser inventadas e cobiçadas durante a sua vida. Você nunca saberá ao certo se a identidade que agora exhibe é a melhor que pode obter e a que provavelmente lhe trará maior satisfação. (p. 91)

As demais docentes não demonstram interesse em abandonar as salas de aula e, poucas delas, mostraram-se dispostas, apesar de reticentes, a continuar fazendo trabalhos voluntários ligados à educação após a aposentadoria. Percebemos, dessa forma, que a grande maioria das professoras não possui nenhuma expectativa de evolução profissional, tendo como única evocação de futuro a tão esperada e sonhada aposentadoria.

Apenas uma das professoras mostra-se hesitante em parar de dar aulas ao ser questionada sobre seus futuros planos:

Estou pra me aposentar? Estou. Você vai querer? Não sei o que eu vou fazer, se eu me aposentar, e ficar longe deles, entendeu? Desse mundo infantil (...) Então hoje eu não vejo, eu não sei como vai ser... Faltam alguns anos, três, quatro anos, cinco, não sei, mas não quero parar. Não quero parar, entendeu. (Simone)

Com exceção das professoras mais jovens, Simone é a única professora que não se casou e não teve filhos. Em seu relato, ela se refere a isso de diversas maneiras. Em uma delas, estava se referindo a como foi escrever as *Memórias* durante o programa:

Não tenho filhos, né, então assim, você não tem nem pra quem deixar essas *Memórias*. É o que eu falo, hoje mesmo uma amiga falou assim: “ai, eu estou grávida”. “Ai, que bom, parabéns, mas infelizmente eu não tenho, eu não tive esse dom”. Então, você perde... parece que as memórias se

perderam no tempo. É o que eu falo, falo sempre, eu não vim pra escrever, eu vim pra ler nesta vida. Então, ler, pra mim, é a minha atitude, é o meu comportamento, é o que me direciona. Escrever é se você tivesse família, filhos, esse tipo de coisa. E eu me reporto muito porque eu gosto da minha faixa etária, que eu trabalho porque, pra mim, é como se fossem os meus filhos, as minhas crianças, entendeu. Então, assim, eu me dedico muito aquilo que eu faço, eu participo muito... (Simone).

Dubar (2005), ao se referir à identidade profissional de homens que se identificam completamente com a carreira traz elucidações que servem para pensarmos na relação de Simone com o magistério, apesar de, neste caso, tratar-se de uma mulher. De acordo com o autor:

Não apenas é fazendo recair sobre a esposa o essencial do trabalho de reprodução que os empregados podem investir totalmente na carreira, mas, também, é se identificando totalmente com a empresa que tentam suportar “o sentimento de vazio e de futilidade que acompanha suas práticas relacionais” (Laing, id., p. 101). (Dubar, 2005, p. 296)

A ausência de filhos e de um companheiro pode trazer esse vazio para a vida de Simone, o que implicaria na vivência da aposentadoria como uma exclusão, já que o magistério evidencia-se como um dos poucos âmbitos de sua vida que lhe trazem sentido e prazer.

Por fim, questionamos as entrevistadas sobre o significado de ser professora, atentando-nos, também, para as diferenças existentes entre o significado atual e o relacionado ao início de suas carreiras. Grande parte das docentes fala sobre essa questão com uma carga emocional muito intensa. Mesmo aquelas que se mostram dispostas a deixar de ser professoras, contraditoriamente, dizem o quanto essa profissão é maravilhosa e gratificante. Iniciemos, dessa forma, justamente pelos relatos das professoras Renata e Manoela:

[...] ser professora é uma coisa muito deliciosa. Porque é uma interação muito rica, você aprende muita coisa, você se desenvolve não só enquanto profissional, mas enquanto ser humano porque você aprende a enxergar as pessoas ao seu redor. [...] E enquanto professor, você tem que enxergar nas entrelinhas. [...] E, pra mim, ser professora é maravilhoso, só aprendi nesses anos todos. (Renata)

Hoje tem um significado assim, profissional mesmo, digamos assim, profissional e pessoal, de ver o quanto que eu fui vencedora, o quanto que eu consigo dominar aquilo que eu faço. [...] Como eu te falei, não era o sonho da minha vida, nunca foi... e ainda falava assim, além de não querer ser professora, eu nunca vou trabalhar na região de São Mateus. Deus me livre. Risos. Eu ainda falava, cuspi duas vezes porque no fim das contas, professora e na região de São Mateus. E hoje eu vejo que é maravilhoso... (Manoela)

Os depoimentos das demais professoras variam muito. Uma delas confessa que, no início de sua carreira, ser professora significava apenas receber o seu salário no final do mês; mas, depois de ter trabalhado com uma ótima diretora e de ter cursado o PEC–Municípios, diz que sua visão de educação foi modificada e que, agora, ela enxerga as crianças de uma outra maneira, muito mais apaixonada. Há, também, um depoimento muito curioso que se remete ao fato de que o magistério representava apenas a complementação de uma renda familiar, que deveria ser composta, principalmente, pela renda do marido: “Significava que eu ia ser simplesmente mais uma professora em busca de um ex-marido, de um marido da Volkswagem ou da Mercedes (risos). É verdade!” (Simone) ²⁷. Por fim, outra professora sente-se muito mais como cuidadora do que como professora, de fato, que seria responsável por transmitir conhecimentos e trabalhar com conteúdos:

Agora, eu me vejo assim como uma pessoa que tá tomando conta das crianças e não o meu papel de professora pra passar os conhecimentos, ensinar... agora é tomar conta. Eu me sinto assim como uma cuidadora. Eles estão aqui pra não ficar na rua e eu vou ter que cuidar deles aqui. Mais ou menos assim. Eu to cuidando, eu não to dando aula, passando assim, esse... o aprendizado agora, eu acho diferente. (Lara)

As demais docentes dizem que ser professora é “tudo” em suas vidas, resgatando aspectos positivos relacionados a essa atividade e deixando-se levar pelos sentimentos bons proporcionados pela docência:

Aiii... deu pra perceber já, né? Risos. Pra mim é tudo (...) Antes, antes eu queria ser diretora, coordenadora, o pessoal fala que eu tenho perfil de coordenação porque eu tenho habilidade de estar lidando com as pessoas, de envolver, eu até acho que eu tenho, mas é muito difícil você lidar com o ser humano, com o adulto, vamos dizer assim. É mais fácil lidar com a criança, é mais fácil. Então eu amo mesmo de paixão. (Maria)

Ai menina, eu, eu tenho orgulho dessa profissão comigo, sabe. Assim, eu eu vejo o quanto, o quanto é importante, como eu tenho igual eu te falei, já, numa questão anterior, eu tenho na minha memória, né, algumas professoras. Uma do do... de primeira a quarta, uma de quinta a oitava que me marcaram, então eu acho que a gente tem esse esse poder, de marcar, às vezes, com um gesto ou com uma atenção que você dedica a uma criança, sem falar na formação, no dia-a-dia, eu estou aqui pra formar, né, o cidadão como a gente coloca no papel, de passar o conhecimento, de ser uma mediadora entre o conhecimento e o que ele sabe, né. (Sofia)

Olha, ser professora é, assim, uma oportunidade maravilhosa de você poder ajudar o próximo, de alguma forma, né. Então, no início da carreira também

²⁷ Este depoimento nos lembra Paulo Maluf, ex-prefeito do município de São Paulo, quando pronunciou a seguinte frase: “Professora não é mal paga, é mal casada.”

eu tinha essa... esse mesmo pensamento, mas já... eu sentia que era mais assim, é... trabalhar conteúdos. Hoje em dia eu já vejo isso de uma forma bem diferente. O professor, ele é tudo aqui, entendeu. Ele... muitas vezes ele faz uma... o papel de psicólogo, ele faz o papel de tudo, né, porque tem criança que precisa disso aí. [...] Então, eu acho que o professor, ele tem nas mãos, um grande potencial. Ele pode fazer muito. Ele não pode desistir, às vezes faz, tenta fazer e não consegue. Mas... o importante é tentar [...] Eu acho que para ser professor, realmente precisa ter amor à profissão e à criança, entendeu. [...] E eu, sinceramente, eu gosto mais desse contato com as crianças, né, com os pais, do que mesmo se fosse pra lidar... coordenadora pedagógica, lidar com os professores... eu já prefiro as crianças... risos... tanto que estou há 27 anos aqui, senão não estava. (Leandra)

A partir desse questionamento, notamos a presença de um aspecto que, de modo geral, ficou em um segundo plano nas entrevistas realizadas: o papel das professoras de transmitir conhecimentos e trabalhar com conteúdos. Assim, tais depoimentos corroboram os estudos de Tiramonti (2005) que nos mostram a secundarização que veio a ocorrer com a tarefa de ensinar. Na verdade, as professoras se referem ao ato de ensinar, mesmo porque ele é constitutivo da docência; mas, notamos, em alguns casos, que elas se referem a este aspecto para resgatar um paradigma de professor que ficou no passado – já que o professor de hoje deve assumir outras responsabilidades que extrapolam o ato de ensinar – ou para se referirem às dificuldades que tem ou tinham em transmitir este ou aquele conteúdo. É importante frisar que as professoras fazem questão de salientar que, hoje, a transmissão de conhecimentos não tem papel preponderante em seu trabalho. Muitas delas recorrem, desta maneira, ao discurso de que não querem apenas ensinar matemática, português ou história, por exemplo, mas querem, principalmente, formar seus alunos para a vida. Acreditamos que, de uma forma ou de outra, trata-se de uma tentativa de dignificar e valorizar o magistério, atribuindo a ele uma responsabilidade ética de transformar a sociedade em que vivemos.

Nesse mesmo sentido, podemos citar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que admite como um de seus princípios, em seu Art. 2º, inciso II:

a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. (Brasil, 2009)

Desta forma, podemos perceber que, de acordo com Lawn (2001, p.120), o Estado, por meio de seu discurso, é capaz de controlar e gerir a identidade dos professores. Segundo o autor defende, “fixar a identidade tem o poder de determinar o trabalho no sector público (escola de massas), trabalho este que se molda a si próprio, através do discurso.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio apesar de que nos empurra para a frente.

(Clarice Lispector)

Embrenhar-nos nos estudos sobre o conceito de identidade foi e continua sendo muito desafiador. Além de suas inúmeras abordagens, é possível encontrar muitas críticas com relação a esse conceito, como já apontado inicialmente. Dubar (2005) também chama nossa atenção para o fato de que tal método de pesquisa nem sempre pode confrontar observações diretas com os discursos reunidos em razão das entrevistas. Isso significa que, caso confrontássemos esses dois elementos, existiria a possibilidade de encontrarmos contradições entre eles. Eis aí uma limitação deste estudo, já que não realizamos observações sistemáticas na escola e em sala de aula.

Ao trabalharmos com a identidade docente, não podemos desconsiderar o fato de que as professoras estão inseridas em uma atividade ainda em processo de profissionalização, de modo que, a ambiguidade do lugar ocupado por esta atividade no âmbito das profissões traga, por si só, peculiaridades à questão da identidade que não podem passar despercebidas. O consentimento de que pessoas sem formação podem tanto ensinar quanto discutir sobre educação, a ausência de um código ético, a baixa remuneração e as dificuldades encontradas no cotidiano escolar contribuem para o desprestígio vivenciado nesta área. E, talvez, seja justamente a desvalorização do magistério, e, por consequência, o desvalor que incide sobre as professoras, um dos efeitos mais marcantes desse processo.

No entanto, notamos indícios de divergências com relação à imagem docente, veiculada pela mídia e discursos acadêmicos (identidade para o outro) e à imagem que as próprias professoras fazem de si mesmas (identidade para si). Enquanto aqueles as culpabilizam pelo fracasso de seus alunos, evidenciando suas “incompetências”; estas, sentem-se portadoras de uma difícil, porém, honrada missão, que é educar e formar cidadãos. Evidentemente, as professoras são afetadas por tais atos de atribuição que as colocam em uma posição de menor valor, mas elas resistem por meio de estratégias identitárias que visam “um lugar ao sol”, mesmo que, para isso, elas tenham que superestimar a importância de suas funções.

Assim, na tentativa de dignificar o trabalho realizado “no chão da escola”, as professoras, muitas vezes, deixam em segundo plano o que, na opinião de muitas pessoas, seria a sua maior tarefa: o ensino de conteúdos. É curioso observarmos que o papel do professor seria justamente o de transmitir e compartilhar conhecimentos com seus alunos, o que significa dizer que seu trabalho consistiria em ensinar conteúdos das diferentes disciplinas ou áreas de conhecimento. Entretanto, nos depoimentos, a referência desta relação entre as docentes e o conhecimento a ser ensinado ficou em segundo plano. Muitas delas deixam claro que, mais do que ensinar conteúdos, pretendem formar as crianças para a vida, o que deixa entrever, a longo prazo, tornar a sociedade um lugar melhor para se viver. Observamos, por outro lado, que as docentes se referem, insistentemente, a outros aspectos que, de fato, deveriam ser considerados como secundários nesse processo – estrutura familiar dos estudantes, falta de participação dos pais na vida escolar de seus filhos, problemas de ordem social e psicológica das crianças, entre outros –, mas que, em suas opiniões, são os principais causadores do baixo desempenho de seus alunos.

Desse modo, quais elementos podem ser considerados como constituintes da identidade dessas docentes? Percebemos que a relação entre professoras e conhecimento encontra-se fragilizada, de forma que não seja viável pensarmos neste aspecto como um elemento que seja estruturante de suas identidades. Poderíamos pensar, então, na escola, vista como o elo de ligação entre os professores dos diversos níveis de ensino (Vicentini e Lugli, 2009) como um desses elementos?

Sobre este aspecto, é importante retormarmos alguns dados de nossa entrada em campo e também de nossa vivência no campo educacional. Muitas das professoras com as quais entramos em contato no início da pesquisa se removeram das escolas em que trabalhavam na época em que cursavam o PEC–Municípios. Parece-nos, inclusive, que esta é uma prática bastante comum nas escolas, tanto da prefeitura de São Paulo quanto da prefeitura de São Bernardo do Campo. Notamos que as professoras se transferem de uma escola para outra com muita facilidade e por motivos diversos: proximidade de sua residência, conflitos com direção/coordenação, desejo de mudança, entre outros. Curiosamente, algumas das professoras participantes deste estudo estão em uma mesma instituição escolar há um tempo considerável, mas, ainda assim, é possível perceber traços de uma relação instrumental entre elas e as escolas em que atuam.

As constantes remoções e o afrouxamento dos vínculos entre as docentes e a escola, inclusive daquelas que se estabilizaram em um só local, não prejudicariam o fortalecimento

da identificação entre os pares e da identificação entre as docentes e as escolas em que atuam? Tal fato faz com que também não consigamos enxergar a escola, de um modo geral, como um elemento que defina a identidade das professoras, pois suas constantes mudanças e vínculos enfraquecidos deixam entrever um aspecto conflituoso de suas identidades.

Essa ligação nos parece um pouco mais fortalecida apenas no caso de três professoras que atuam em uma mesma escola: Manoela, Maria e Tatiana. Durante seus relatos, notamos indícios de um vínculo mais estreito entre elas, a instituição e sua equipe técnica. Os elogios, a referência à história da escola e ao bom desempenho tido por seus alunos em avaliações externas são frequentes, principalmente no depoimento concedido pela professora Maria, que está lá praticamente desde sua fundação. Mas a entrevista foi realizada justamente no ano em que suas antigas coordenadoras haviam saído, dando lugar a outras, ainda não tão experientes. Isso fez com que as docentes ficassem em dúvida sobre como os trabalhos prosseguiriam a partir de então.

É interessante notar, porém, como a professora Tatiana se refere à sua conduta no cotidiano escolar. Ela diz claramente que seu trabalho é construído principalmente para os pais e alunos e expõe as suas razões para agir desta maneira:

Eu trabalho pra eles aqui, para os pais. O produto final pra mim... assim, a minha dedicação é para os pais e para os alunos, por consequência. [...] E assim, a minha linha de trabalho é assim... eu não trabalho com a administração, eu não trabalho com a direção, nada disso. Não sou uma pessoa que fica [...] assim, eu não acredito em certas coisas mais dentro da escola pública, sabe. Essa reunião de professores, essa polêmica, antes eu me colocava mais, pra ser sincera com você. Hoje eu tenho outra estrutura de trabalho. (Tatiana)

Dessa forma, percebemos que Tatiana se encerra em um isolamento institucional, fechando-se em sua sala juntamente com seus alunos e respectivos pais, embora estes não estejam presentes em sala de aula e nem sempre correspondam às expectativas da professora. É importante percebermos que isso acontece a despeito do trabalho da coordenação e direção desta escola, que, ao longo das entrevistas, nos pareceu mais envolvente e parceiro do que em outras instituições.

Ao se fecharem em suas salas de aula, como fica a vida institucional? Conforme vimos anteriormente, estar inserido em um contexto coletivo de trabalho é fundamental no processo de construção da identidade profissional, de modo que o enfraquecimento deste vínculo possa incidir diretamente na questão identitária. Certamente, este é um caso específico, já que não observamos outros depoimentos com este mesmo teor. Entretanto, o seu contraponto também

está ausente, visto que as professoras não se referem às trocas que elas poderiam estabelecer com seus pares dentro do ambiente escolar, o que, em tese, favoreceria o trabalho realizado com as crianças. É importante percebermos que as referências a esses momentos de troca aparecem claramente quando elas contam sobre suas experiências no PEC–Municípios, mas, por outro lado, são muito raros quando o que está em discussão é a escola. Na verdade, estas mesmas professoras citam suas colegas apenas quando querem enfatizar alguns aspectos negativos, como a reclamação que ocorre diariamente na sala dos professores, por exemplo.

No processo de construção de identidade, é fundamental que haja “um espaço social no qual grupos profissionais adquiram sua legitimidade não somente perante os empregadores mas também perante o Estado e os consumidores²⁸” (Dubar, 2005, p. 282). No caso deste estudo, como vimos até o momento, o reconhecimento identitário fora da escola revela-se muito problemático, mas, também, o reconhecimento, dentro da escola, pelos próprios pares e profissionais que atuam diretamente com as docentes, parece ser conflituoso. A recorrência da queixa sobre a desvalorização do magistério por parte da família, alunos e governantes é assustadora, assim como o discurso de que as próprias professoras contribuiriam para a degradação da imagem do magistério.

Antes de participarem de um curso de formação em nível superior, parece-nos que as professoras também não se definiam por sua formação ou por seus diplomas – muito embora algumas delas tenham se referido a uma identificação com o curso de Magistério – sendo que a prática pedagógica aparecia como um elemento mais importante nesse processo. Após a frequência ao PEC–Municípios, no entanto, percebemos uma mudança com relação a isso, pois elas passaram a definir-se, mais enfaticamente, por sua formação e titulação. Dessa forma, o valor simbólico atribuído ao diploma de nível superior bem como o status decorrente de terem frequentado um curso oferecido pela USP elucidam as razões dessa transformação.

Conforme vimos anteriormente, o programa foi subestimado por algumas pessoas – em especial, colegas de escola das participantes do curso – principalmente em razão de seu formato. Tal fato revela o desvalor atribuído ao programa e, por consequência, às professoras que dele participaram, pois teriam recebido uma formação de menor valor (identidade para o outro). Observamos, no entanto, que a maneira como as professoras se definem com relação a este aspecto não coincide com a imagem formada por alguns de seus pares, o que incide,

²⁸ Ao invés de pensarmos em “consumidores”, o que revelaria uma relação estritamente comercial, podemos pensar em “alunos e pais” ou até mesmo em “sociedade em geral”, sendo que aqueles estão ligados de forma mais direta e, estes, de forma mais indireta, ao processo educativo. Além disso, no caso deste estudo, o Estado pode ser visto também como empregador, já que as professoras são servidoras públicas.

também, em estratégias identitárias que buscam acomodar a identidade para si à identidade para o outro – transação externa – e construir uma identidade mais valorizada e prestigiada. O principal argumento utilizado pelas professoras, neste caso, é que a formação recebida foi proporcionada pela USP e tal fato, por si só, já seria digno de reconhecimento e prestígio.

Além disso, o discurso sobre a ressignificação de suas práticas, a apropriação de conhecimentos e a legitimação de seu trabalho nos levam a crer que esta formação afetou sobretudo a identidade para si das docentes, visto que elas insistem nas transformações que o PEC–Municípios causou em suas vidas profissionais. Desse modo, a elevação da autoestima bem como a segurança que passaram a ter para realizar e justificar suas práticas aparecem nos depoimentos das professoras como os principais efeitos dessa transformação identitária.

Outro ponto importante diz respeito ao fato de as professoras serem provenientes de meios empobrecidos e, por isso, vivenciarem o ingresso no magistério como um progresso no nível de vida e status profissional. Talvez, por isso, antes de vermos o magistério como a segunda ou terceira opção profissional das docentes, ele pode representar, justamente, a falta de opção que algumas dessas professoras tiveram em suas trajetórias, principalmente se considerarmos que um número significativo delas desejava – e algumas ainda desejam – seguir outra carreira.

Como vimos nas análises, os percursos das professoras mostraram-se, algumas vezes, fragmentados e, quase sempre, instáveis (Bauman, 2005). Após o ingresso na carreira pública, tal instabilidade foi se esvaindo e dando espaço a uma estabilidade, especialmente financeira, muito desejada pelas docentes. Pensamos que o serviço público seja, desta maneira, um dos principais elementos responsáveis pela permanência das professoras no magistério a despeito de todas as insatisfações que percebemos em seus relatos.

É possível falarmos, então, em uma identidade de servidora pública, uma vez que, as professoras tornam-se reféns de sua estabilidade e, em nome dela, submetem-se a permanecer em uma atividade cujos problemas e dificuldades superam o prazer e satisfação que vivenciam ao desempenhar o seu trabalho. É preciso esclarecer que nem todas as professoras mostraram-se completamente insatisfeitas com a atividade docente, mas todas elas, mesmo aquelas que se disseram muito felizes com a carreira, citaram enfaticamente as dificuldades e desvalorização a que o magistério está submetido. Há, também, aquelas que se mostram desejosas de seguir outra carreira profissional. E, também, estas, revelam claramente o peso que o cargo público exerce em suas decisões de permanecerem – por enquanto – como professoras.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação e Sociedade*, n.5, p. 5-23. São Paulo: Cortez/Cedes, jan. 1980.

_____. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1985a (tese de titular).

_____. Quem de-forma o profissional do ensino? *Revista Educação de AEC*, Brasília, n. 58, ano 14, pp- 7-15, out./dez. 1985b.

_____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBIER, J. De l'usage de la notion d'identité en recherche notamment dans le domaine de la formation, *Éducation Permanente*, p.11-25, 1996.

BAUMAN, Z. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/ Zygmunt Bauman. Tradução, Carlos Alberto Medeiros – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BELLO, I. M. *Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil*. 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

BODGAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDONCLE, R. Autor des mots: professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, v. 35, p. 117-132, 2000.

BRASIL. Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 06 de abril de 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CEB 03/2003, de 11 de março de 2003. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb003_03.pdf. Acessado em 06 abril 2014a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Dispõe sobre os direitos dos profissionais de educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. *Resolução CNE/CEB 01*, de 20 de agosto de 2003. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf. Acessado em 06 abril 2014b.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm Acessado em 06 de abril de 2014c.

BUENO, B. Magistério e lógica de destinação profissional. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v.8, n.11, p. 75-104, 2005.

_____. É possível reinventar os professores? A escrita de memórias em um *curso especial* de formação de professores. In: Souza, E.; Abrahão, M. H. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 219-238.

_____.; SOUZA, D. T. R.; BELLO, I. M. Novas tecnologias e letramento: a leitura e a escrita de professoras. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 42, p. 45-64, 2008.

_____.; SOUZA, D. T. R. Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In: Marisa Bittar; Carlos Hayashi; Rosa M. M. Oliveira; Amarílio Ferreira Jr. *Pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas*. São Carlos: EduFSCAR, 2012, p. 161-182.

CAMPOS, N. M. A. de A. O insucesso escolar: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família-escola. 1995. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.

CARVALHO, M. P. de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã/Fapesp, 1999.

CORTI, A.P. “No labirinto do Ensino Médio”. *Especial Sociologia Ciência & Vida – Juventude Brasileira*, ano 1, n. 2, 2007.

COSTA, R.C. Será possível prever e avaliar a eficiência da função docente? *Separata do Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, v. 6, p. 55-107, 1945.

DAY, C. *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora, 2004.

DINIZ, M. *Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*., v.19, n. 62, p.13-30, 1998.

_____. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. Campinas: *Educação & Sociedade*, v. 19, n. 64, 1999.

_____. *A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Faire de la sociologie. Un parcours d'enquêtes*. Paris: Éditions Belin, 2006.

_____. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ENGUITA, M. F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, nº 4, p. 41-61, 1991.

ERICKSON, F. Métodos Cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In WITTROCK, M. C. *La investigación de la enseñanza II. Metodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989. p. 195-301.

ESTEVE, J.M. O Mal-Estar docente. Lisboa: Escher, Fim de Século, 1992.

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

GOFFMAN, E. (1963), *Stigma*, Prentice Hall, trad. Fr. *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minit, 1975 (*Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, Rio de Janeiro, Guanabara – koogan, 4ª ed., 1988).

GOUVEIA, A. J. *Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. 2ª ed. rev., São Paulo: Pioneira, 1970.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: Silva, T.T. (Orgs). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 103-130.

HYPOLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias de análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

_____. A. M. *Trabalho Docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. B.; GARCIA, M. M. A.; FERREIRA, M. O. V. Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.37, p.123-138, jul.2003.

KAUFMANN, J.C. "Rôles et identité. L'exemple de l'entrée en couple". *Cahiers Internationaux de Sociologie*, XCVII, p. 301-328, 1994.

LAPÓ, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de pesquisa*, n.118, p. 65-88, mar.2003.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001.

LIMA, A. *Pedagogia sociológica: Princípios de pedagogia e plano de uma organização geral do ensino. Lições professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa* (vol. II). Porto: Edição da Livraria Escolar Progredior, 1936.

LUDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

_____. O trabalho docente nas páginas de *Educação & Sociedade* em seus (quase) 100 números. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1179 a 1201, out. 2007.

MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 7ª ed., São Paulo: Cortez/Autores associados, 1987.

NORONHA, O. M.; FAGUNDES, J.I. Desqualificação do professor: Questão pedagógica ou histórica? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.4., pp.3-6, dez. 1986.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Campinas: *Educação & Sociedade*, vol 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004.

PEREIRA, L. *O magistério primário numa sociedade de classes. – Estudo de uma ocupação em São Paulo*. São Paulo: Pioneira, 1969.

PEREIRA, A.B. “A maior zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo. Tese de Doutorado, Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

PESSANHA, E.C. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção Questões da nossa época, vol. 34.

PINTASSILGO, J. Entre a ciência da educação e a arte de ensinar. In: *História da Formação de professores*. Relatório sobre os conteúdos, métodos de ensino e bibliografia da disciplina História da Formação de Professores, apresentado ao concurso para recrutamento de um posto de trabalho de Professor Associado da área disciplinar de Educação – História e Psicologia da Educação – História da Educação e Educação Comparada, aberto pelo Edital nº287/2011 publicado no Diário da República, 2ª série, nº57 de 22 de Março de 2011.

_____. O processo de profissionalização da actividade docente. In: *História da Formação de professores*. Relatório sobre os conteúdos, métodos de ensino e bibliografia da disciplina História da Formação de Professores, apresentado ao concurso para recrutamento de um posto de trabalho de Professor Associado da área disciplinar de Educação – História e Psicologia da Educação – História da Educação e Educação Comparada, aberto pelo Edital nº287/2011 publicado no Diário da República, 2ª série, nº57 de 22 de Março de 2011.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N.R de; SGUISSARD, V. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*, Porto Alegre , n.4, p. 91-108, 1991.

RIBEIRO, D. de F.; ANDRADE, A. dos S. Assimetria na relação entre família e escola pública. *Paideia*, 2006, 16 (35), 385-394.

ROSEMBERG, F. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTTI, H.; MUNOZ-VARGAS, M. *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

ROSENTHAL, R. e JACOBSON, L. Expectativas de professores com relação a alunos pobres. In: *A ciência social em um mundo em crise: textos do Scientific American*. São Paulo, Perspectiva / EDUSP, 1973. p.199-204

SÁ, N.P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 57, p. 20-29, mai. 1986.

SAINSAULIEU, R. (1997), *L'identité au travail*, Paris, Presses de la FNSP, 2ª ed., 1985.

SANTOS, E. P. Professoras em tempos de mudanças. Trabalho docente na rede pública de Educação do Estado de São Paulo (1960-1980). 2003. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SANTOS, O. J. Esboço para uma pedagogia da prática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 1, p. 19-23, jul. 1985.

_____. Organização do processo de trabalho docente: Uma análise crítica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 10, p. 26-30, 1989.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *PEC-Formação Universitária. Proposta básica do Programa*. São Paulo, 28 pp, 2001.

_____:UNDIME; FDE. *Termo de Referência para Participação das Universidades no PEC-Formação Universitária Municípios – Programa Especial para a Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e de Educação Infantil*. São Paulo: 2002.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. *PEC-Formação Universitária Municípios: Manual do aluno*. São Paulo: 2003.

_____. *PEC-Formação Universitária Municípios*. São Paulo: SEE, 2004. (Apostila do PEC).

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n.20, vol.2, p. 71-100, jul./dez.1995.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n.3, set./dez. 2006.

SOUZA, D. T. R.; AMARAL, D. K.; SANTOS, L. M. ; SOGA, M. O. O uso de relatos autobiográficos em um curso especial de formação de professores. In: *Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*, 2006, Salvador - BA. Anais II CIPA, Programação e Resumos. Salvador: EDUNEB, 2006. v. 1.

TIRAMONTI, G. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

VALLE, I. R. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 209-230, 2002.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R.G. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T.T. (Orgs). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. (Orgs.) *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Teses e dissertações referentes à identidade docente

CAVALIERE, G.C.M.S. *A constituição da identidade profissional docente em contexto de diversidade: reescrevendo histórias de vida*. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009.

CONTI, C.L.A. *Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira*. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

CÓSSIO, M. F. *Construção da identidade profissional: o papel dos cursos de formação de professores*. 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

COSTA, V.O. *A construção da identidade profissional docente: análise do processo formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2009.

DE GRANDE, P.B. *Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada*. 2010. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

DEUS DEU, M.E.B. *As relações entre professores dos ciclos I e II do ensino fundamental*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

MARINHO, A.P.A. *Do ser professor das séries iniciais: marcas identitárias na atuação profissional*. 2008. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

PRADO, M.C.S. *O Proformação e a construção da identidade profissional docente*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

TIEZZI, M.E.P. *Professor, ser e não ser: uma questão de identidade*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntária, do estudo intitulado “Magistério, Profissão e Constituição da Identidade Docente”, que tem como responsáveis a aluna de pós-graduação Marcela Oliveira Soga, e sua orientadora, Professora Belmira Oliveira Bueno, ambas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e que podem ser contatadas pelos e-mails marcela_soga@yahoo.com.br e bbueno@usp.br e pelos telefones (11)2946-4198; (11) 9364-7736 e (11) 3091-2270.

Minha participação consistirá em conceder espaço para que a aluna faça suas observações em minha sala de aula e outros espaços que se façam necessários a sua pesquisa, desde que pertinentes, e também em conceder entrevista gravada caso venha a ser solicitada. Entendo que esse estudo possui finalidade acadêmica e tem o compromisso de manter o anonimato das pessoas e instituições envolvidas, desse modo assegurando minha privacidade.

Caso venha a conceder entrevista, sei que receberei uma cópia da transcrição da mesma. Sei, além disso, que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

São Paulo, de de 2011

Nome por extenso e RG

Assinatura

ANEXO B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Trajetória de vida

Primeiramente eu gostaria que você me contasse um pouco sobre sua vida escolar.

- 1) Qual a profissão de seus pais?
- 2) Como era a relação de seus pais com sua vida escolar?

Formação profissional

- 1) Você pode me contar um pouco sobre sua escolha pelo magistério?
- 2) Como se deu o início de sua carreira docente?
- 3) Quais dificuldades encontrava? Tais dificuldades ainda existem?
- 4) Além do PEC, você participou de outros cursos de formação?
- 5) Quanto tempo tinha de carreira quando participou do PEC?
- 6) Como foi participar desse curso? Que dificuldades de ordem pessoal você encontrou?
- 7) Você acha que para os homens que fizeram o curso essas dificuldades (de conciliação da profissão com os afazeres domésticos, incluindo o trabalho com os filhos, foi menor? O que você acha dessas diferenças? Etc etc
- 8) Quais atividades desenvolvidas no PEC você considerava mais produtivas? Por que? A que fatores você atribui esse caráter mais produtivo?
- 9) O que significou, para você, possuir um diploma de nível superior? Que vantagens lhe trouxe, pessoalmente e profissionalmente?
- 10) O que significa ser professora para você? Hoje é diferente de quando você iniciou-se no magistério? Por que?
- 11) Você se sente contente em ser professora ou já pretendeu trabalhar em outro campo profissional? Neste caso, qual/quais? Por que?

Prática pedagógica

- 1) Você é professora de que série? Sempre trabalhou com essa faixa etária?
- 2) De que forma o PEC contribuiu para o seu trabalho em sala de aula?
- 3) Você percebe ter havido mudanças em sua prática como professora após o PEC? Quais? Cite exemplos.
- 4) Quais elementos considera importante para que você consiga realizar um bom trabalho em sala de aula?

ANEXO C – ENTREVISTA COM A PROFESSORA SOFIA

*ENTREVISTA COM A PROFESSORA SOFIA

DATA: 14/09/2011

Presentes: Marcela e Sofia

Local: EMEF Portal da Serra

Transcrição: Marcela

Duração: 48:54

(...) Inaudível

M: Então, Sofia, a primeira coisa que eu queria que você me contasse um pouco é sobre sua vida escolar. Que você retomasse um pouco como que foi...

S: Tá. Não teve muita assim diferença do que... do normal, né. Eu fiz o primário numa escola estadual. Aí, estudei lá até... dos 7 até os.. aí só na oitava série que eu mudei de escola porque aí eu comecei a trabalhar. Aí eu fui pra uma escola municipal, fiz o último ano numa escola municipal. E repeti um ano, a sexta série. **M:** Humhum. **S:** Por conversa, porque eles transformaram, fizeram uma experiência na escola aquele ano de salas masculinas, femininas e mistas, né, e eu caí numa feminina, então era muita mulher, era muita brincadeira, era muita... e, minha mãe era chamada... porque eu era uma boa aluna, mas eu brincava muito assim, então, foi o único ano que eu repeti. E aí, na oitava série eu fui estudar à noite... fiz a oitava série à noite porque eu comecei a trabalhar. Aí, fiz o primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio que naquela época era colegial, né... E aí depo, e aí eu não sabia ainda o que eu queria fazer, eu estava em dúvida, né.. e trabalhando. Aí, fiz magistério, né, quando acabou o terceiro ano. Fui fazer o magistério, aí eu fiz no Castro Alves, que é uma escola particular, aqui perto, né, na Vila Industrial. Aí fiz, quatro anos de magistério, que eram três anos mais a especialização e pré, que tinha naquela época, né. E aí, parei, porque aí eu continuei trabalhando, aí comecei a dar aula, né, no Estado.

M: Deixa só eu retomar um pouquinho, eu queria saber como que era a relação dos seus pais com sua vida escolar.

S: Minha mãe, principalmente meu pai, eles acompanhavam, estavam sempre presentes, assim em reuniões e exigia da gente assim, lição... eram, eram pais bem presentes nesse sentido. Nós éramos em sete irmãos, então, é... acho que naquele tempo a responsabilidade a gente já tinha, né. O pai e a mãe não precisavam exigir tanto. A gente, eu me lembro assim que eu sabia que eu tinha que fazer lição, que eu tinha que fazer os trabalhos e dosando assim com a ajuda em casa, né, que a gente tinha afazeres em casa, né. Não é igual hoje que eu, por exemplo, tenho filha, né, que só estuda, né. A gente não exige nada. Naquela época não, cada uma tinha uma função, tinha uma, um trabalho doméstico pra fazer, fora os estudos. E não existia assim, uma coisa assim, do de uma preocupação do pai e da mãe de não estar indo bem, porque a gente fazia, dava conta de tudo. Então eles sempre foram muito presentes nessa coisa de...

M: E como eles lidaram com a reprovação que você teve?

S: Porque minha mãe sabia que foi por conta de brincadeira, de de bagunça, sabe, assim de, não fazia coisas assim, erradas, assim, matar aula, nunca matei aula. Não não fazia esse tipo de coisa. Mas na aula, assim, 80% da sala, naquele ano, reprovou. **M:** Nossa! **S:** Sério! E aí, foi lá na na escola do Estado Julieta Rinaldi que é aqui perto. E aí eles decidiram que aquilo não funcionava, sala feminina e sala masculina porque tanto a masculina quanto a feminina teve um índice muito alto de retenção na época. **M:** Entendi. **S:** Porque ficou muito assim, né, uma panela de menina e de menino, né, um clube da luluzinha e do bolinha, então, aí foi só um ano de experiência. Aí, voltou... **M:** aí voltou a sala mista. **S:** normal, mista e aí... eu nunca fui aquela aluna, assim, que ADORAVA estudar, mas sempre tirei notas boas, gostava muito de de da língua... de português, de matérias desse tipo, né... matemática eu não gostava muito, né. E aí, foi por conta disso mesmo, por conta de brincadeira, de diversão, sei lá. Mas eu não matava aula, não era isso. Não era que eu não ia pra escola. Lá na escola não rendia a coisa, entendeu?

M: Entendi (...)

S: Porque ó, sexta série, tem o que, né, sete, oito, nove, dez, DOZE anos, quer dizer, a gente não tem uma maturidade pra nada ainda, né. E juntou um monte de de menina, né, numa sala só, não deu certo, aí no outro ano eles voltaram ao normal.

M: Humhum... E qual é a profissão de seus pais?

S: O meu pai, ele trabalhava de, em... metalúrgica na época, né, ele já faleceu, minha mãe também faleceu há três anos. E minha mãe, ela trabalhava, ela era dona de casa, né, mas ela trabalhava com costura, com bordado, né, ela ajudava meu pai nesse sentido. **M:** Ah, entendi. **S:** Dentro de casa, ela nunca foi assim, que trabalhou fora, ela nunca trabalhou fora. Ela trabalhava em casa, mas trabalhava muito.

M: Então, agora eu queria que você me contasse um pouco sobre sua escolha pelo magistério. Como que foi... o que que te fez escolher...?

S: Então, a minha mãe, quando ela era menina, moça assim, ela conta que ela era professora, então, eu acho que isso influenciou um pouco, porque que eu me lembre assim até o colegial, normal que eu fiz, eu não tinha aquilo: vou ser professora, aquela paixão, aquele negócio... eu acho que eu fui, talvez, incentivada nesse sentido, pela ideia de que minha mãe tinha sido. E na época que eu acabei o colegial, não dava pra eu fazer uma faculdade. Porque como eu te disse, a gente ajudava em casa, né, meu pai... eram muitos irmãos, então não dava pra eu pagar uma faculdade. Aí, eu fui fazer o magistério, porque o magistério dava pra eu pagar. Naquela época era pago, era... eu fiz numa escola particular, mas dava pra eu pagar, entendeu? **M:** Humhum. **S:** Porque eu não podia contar com a ajuda do meu pai pra pagar a faculdade. Então foi uma opção momentânea que eu falei, é uma profissão, né... e aí eu comecei a fazer porque dava pra eu pagar, entendeu? **M:** Sim... **S:** Aí eu fiz os quatro anos, aí então já que eu fiz, aí eu comecei... falei: vou... vou tentar, né...

M: E como foi esse início da carreira docente?

S: O início foi assim, naquela época, no Estado, tinha, é... chamava assim de estagiários, né... que a gente se inscrevia pra essa função e aí eles pegavam algumas pessoas... então, era assim, você... era como se fosse uma eventual hoje. Você ia pra escola, se tivesse faltado alguém você dava aula, senão, você voltava pra casa. Aí eu me inscrevi e fui pra uma escola aqui próxima também José Chediak, na Oratório mesmo, lá no Parque São Lucas. E fui lá, aí depois lá mesmo me inscrevi pra função de OFA que chamava na época, né, que é um professor contratado pelo Estado pra ficar na função de de substituto, né. Então eu fiquei... isso foi em 86, então eu fiquei, aí eu comecei a... pegava aula mesmo, pegava sala. Aí em 91 eu prestei o concurso... **M:** da prefeitura? **S:** Do Estado e da prefeitura, mas eu nunca tinha dado aula na prefeitura. Aí eu comecei, aí eu prestei de um e de outro e passei nos dois. Aí me efetivei no Estado e aí fiquei na dúvida, falei: “e agora?”... aí nessa época eu já estava casada, né. Casei, aí falei: “ah, já que eu passei no concurso da prefeitura, eu vou, vou lá ver”... mas eu não tinha intenção de assumir porque eu nunca tinha dado aula na prefeitura. Aí comecei, aí fui e lá no dia da escolha eu via gente que morava em Pinheiros, escolhendo aqui, aí eu falei: “gente, então eu tenho que escolher também!”... mas eu não tinha ainda aquela consciência de que eu fui pra escolher. Eu fui pra pra ver como era e eu falei: não vou escolher porque, eu já dava aula no Estado, né.

M: E no Estado você trabalhava com fund I?

S: Fund I também. Na prefeitura... É. **M:** Você sempre trabalhou com fund I?

S: Teve uns anos aqui na prefeitura que eu até dei aula no Fund II como sala de leitura, né... porque tinha muitas salas, então, eu dava pra quinta, sexta série também, na sala de leitura, mas a minha formação é pra fund I, né. E aí eu peguei e passei na prefeitura e escolhi também, escolhi lá em São Mateus. Aí eu fiquei por um tempo dando aula nos dois, em São Mateus e aqui no Parque São Lucas. Era uma correria, dando aula o dia inteiro. E ainda não tinha feito o PEC. O PEC foi em... quando foi o PEC? Risos **M:** Em 2003 e 2004, né. **S:** Eu já estava nessa escola aqui quando eu fiz. Aí, eu peguei, depois... aí eu tinha um filho, né, aí quando eu, em 95, minha filha nasceu, aí eu falei: vou exonerar de um, porque era muita coisa, duas escolas, dois filhos, né. Tinha minha mãe que me ajudava e tudo mas, aí eu peguei e exonerei do Estado. Mas eu gostava mais de dar aula no Estado do que na prefeitura.

M: E o que que te fez exonerar do Estado?

S: Foi, num primeiro momento, foi a facilidade de ir atrás das coisas, né... porque eu tentei uma licença... uma licença que a gente tem direito tanto no Estado quanto na prefeitura, de dois anos, né, sem receber nada. Aí tentei, mas aí eu falei assim, aí você fica pagando encargos, né... eu falei: não adianta eu ficar de licença... eu consegui a licença na prefeitura. Eu falei: não adianta eu conseguir essa licença e depois eu exonerar no final, né, porque eu num... era uma opção, né, eu não queria mais ficar com as duas escolas, porque eu tinha dois filhos, né, pequenos. Então, a carreira da prefeitura, o salário, tudo era mais atraente do que do Estado. ATÉ HOJE, até hoje o salário da... prefeitura tem uma carreira que a gente evolui, né, com letra, número e você vai ganhando um pouquinho mais. E o Estado não tem, né.. Então foi essa, foi esse o motivo principal da escolha pela prefeitura, de continuar na prefeitura, porque eu gostava mais do Estado. Não sei se foi porque eu comecei lá, não sei... mas eu gostava mais de dar aula no Estado do que na prefeitura. E na prefeitura eu dava aula lá em São Mateus e no Estado era aqui pertinho, né... **M:** Perto de casa. **S:** Então, tudo isso. Aí eu exonerei da prefeit... do Estado e fiquei só com a prefeitura. Fiquei dando aula lá em

São Mateus até dois mil e... eu entrei na prefeitura em 2002, eu lembro que eu fiz o concurso em 2001, aí em 2002 eu... eu fiquei 5 anos lá. Aí em 2007 eu vim pra cá.

M: Entendi. E no início de sua carreira, quais eram as dificuldades que você encontrava?

S: Eu falei 2007, mas não é 2007, é 97. **M:** 97? Ah, tá. **S:** 97. Qual a pergunta que você fez?

M: Quais as dificuldades que você encontrava, no início da sua carreira?

S: Nossa, eu eu lembro até hoje um dia que eu, que eu, eu chorei na sala de aula, lá no Estado. Era uma quarta série, eu era nova, inexperiente, né. Então eu vejo que a dificuldade existiu naquela época, né, hoje a gente parece que lida... não é que eu lido melhor, né, hoje a.. acho que a clientela tá até mais difícil, né, mas não choro mais... **M e S:** Risos... **S:** Por exemplo, eu chorei então, foi difícil nesse sentido assim, como é pra todo mundo, eu acho, de... você aprender a lidar com as crianças, com os juvenzinhos. Então, eu não acho que a... não tive assim dificuldades nem de adaptação... aí eu já queria, era isso que eu queria. E aí quando eu comecei a fazer o magistério, tal, eu vi que aquilo não tinha sido uma paixão, de eu vou ser professora desde pequena, mas quando eu optei por fazer e aí eu quis, é, trabalhar com isso e não pensei mais em mudar de profissão. Então, não tive assim grandes dificuldades de... de me adaptar. Tive dificuldade assim, financeira, no sentido que... ganhava pouco, né. Você trabalhava... no começo se faltasse professor dava aula, senão, não. Depois que eu comecei pegar sala pro ano todo e tal, né, que aí melhorou.

M: E aí quando você pegou sala, uma sala, é, o ano inteiro você não sentia, assim, dificuldade em sala de aula com o trabalho...

S: Não...não, era tranquilo porque eu não sei se a equipe ajudava ou se a gente fazia um trabalho em conjunto, né... é, eu lembro que tinha muitas professoras já assim, já com mais experiência, mas que ajudavam muito, assim que... mas eu nunca tive insegurança pra trabalhar com as crianças, que eu me lembro até hoje, assim, da do início assim, não teve uma insegurança, um medo do que fazer, né, não teve...

M: Ah, que bom, né...

S: Era tranquilo, é...

M: Além do PEC, você participou de outros cursos de formação?

S: De formação assim, a nível universitário não. Assim de formação na na própria carreira assim, dentro do do... eu fiz PROFA, né, que tem na prefeitura e faço muitos cursos de formação de sala de leitura, que é onde eu atuo agora. Já fiz cursos assim de, de sobre as diferenças raciais, de várias horas. E aí, teve um... alguns anos atrás, uns quatro anos atrás eu fiz também, começamos fazer um curso... essas escolas que, é, dizem universidades, mas que eles vem e forma polos por aqui, né, então eu fiz ali no Sapopemba, era de uma Universidade de Carapicuíba, acho, sabe, e é a gente fez alguns cursos assim de... tinha um de gestão, eu comecei como gestão, esse era um curso de aperfeiçoamento, de complementação de várias horas, era pago e tudo, né. Comecei gestão, mas aí eu parei, eu não estava gostando. Aí fiz, nessa mesma instituição alguns assim de... sobre é... filosofia, psicologia, assim, dentro da educação, né.

M: Sim.. E você acha que eles contribuíram?

S: Eu acho que é, era interessante, embora era uma vez por semana, era só aos sábados, né, era, era o dia inteiro, e tinha muita, muita matéria assim interessante, muitas aulas interessantes que era de professores que vinham de lá pra dar era por dia era um professor o sábado inteiro, né. Eu li muita coisa sabe, li muito sobre Freud, sabe, então, muita psicologia sobre... muita coisa, né, as deficiências das crianças, então, cada sábado era um tema. Então, chamava o curso de complementação, é, complementação pedagógica. Eu sempre gostei muito, de de de fazer esses tipos de cursos, né, então a gente fez um, um ano e alguma coisa. Eram vários certificados e tal, mas que depois nem serviu pra evolução... **M:** Não serviu pra evolução? **S:** Eles falaram que servia, né, mas não serviu.

M: Mas por conta da carga horária, da...?

S: Por conta da própria instituição...

M: Eles não aceitaram?

S: Não... tem muita gente agora, mas na época eles garantiam que, que valia, né, porque na verdade a gente fazia também por conta disso... conta pontos pra você evoluir. Agora tem um grupo aí fazendo aqui perto da... também, que... esse está contando. Esse está contando pra evolução. **M:** Humhum... **S:** É, é uma outra instituição, tem várias pessoas aqui fazendo, mas eu não fiz, não... ainda não.

M: Entendi. Quando você participou do PEC, quanto tempo você tinha de carreira, você se lembra, mais ou menos?

S: Olha, eu... foi 2003?

M: Foi 2003, 2004.

S: A gente se formou em 2004, não é isso? **M:** Isso. **S:** Então, eu comecei dar aula no Estado em 86. **M:** Entendi. **S:** Então, 86, (...) quase 16 anos, né, uns 17 anos eu tinha de carreira. **M:** Entendi. **S:** Tinha bastante. **M:** Bastante, né. E como que foi participar do PEC?

S: Foi, foi muito bom... teve, teve muita coisa muito boa, o material escrito, as apostilas, eram muito bons, né, as aulas presenciais que a gente tinha tanto na USP como em outros lugares, né, que a gente foi. Muito bom. O meu orientador... Porque aí a gente, aprendeu muita coisa, aprendi a fazer um, um TCC, aprendi a... vivi naquele momento o âmbito da universidade que eu não tinha vivido antes, né. Então, é, eu gostei do curso em si. No início eu achava, eu achei meio assim, fiquei meio... porque o nosso tutor na época, a pessoa que acompanhava a gente todas as semanas, eu achava, ele não, não, não, não agia, não agia na nossa, nossa rotina diária assim como que a gente valorizasse o curso. Ele era uma coisa meio largada assim, ele não tinha a experiência acho que didática com os professores. Acho que nem ele tinha noção exata do que era o PEC ou coisa parecida. Mas aí com o passar do tempo ele... o material que ia chegando e depois o, o próprio orientador, ele esclarecia muito, né, então, eu achei muito válido.

M: Quem que era seu orientador?

S: Era o Vanderlei. **M:** Vanderlei... **S:** Você conhece? **M:** Não, não conheço. **S:** Vanderlei... Bispo, será? Eu tenho os dados dele, mas eu não, não me lembro exatamente...

M: E quais as dificuldades de ordem pessoal que você encontrou?

S: Na época do PEC?

M: Na época do PEC.

S: Não, na verdade, não, porque eu tive apoio, né, meus, meus filhos já não eram pequenos, assim, é, eles não eram adultos ainda, mas eram já maiorzinhos e o meu marido apoiou de fazer a noite, né. Não tive problema assim aquilo de com quem deixar os filhos ou como fazer... não, foi tranquilo.

M: Nessa época você trabalhava só aqui na prefeitura, né? Já tinha exonerado do Estado?

S: Já tinha exonerado. **M:** Então, era um período só que você trabalhava? **S:** Um período só. Então foi tranquilo porque eu fazia a noite e era em Santo André que a gente fazia, foi tranquilo. Não tive assim dificuldades, tinha o carro e aí como eu te falei tinha amigas que fizeram também, a gente revezava, né, ia um dia com o meu carro e ela ia com o dela, então, é, foi tranquilo fazer. **M:** Entendi. Menos mal, né? risos **S:** Risos... Porque eu lembro que na época tinha gente que ia de ônibus e depois até alugava, é, contratavam aquelas peruas pra vir a turma junto, né, eu não tive esse problema porque era perto, Santo André daqui parece... é outro município mas é pertinho, né... **M:** É divisa, né... **S:** é uns 10, 15 minutos, né, então a gente ia normalmente...

(Interrupção – coordenadora entra na sala)

M: A gente estava falando das dificuldades de realizar o PEC...

S: Não é que foi tudo as mil maravilhas... **M:** Sim, sim. **S:** Lógico que às vezes tinha, né, uma dificuldade ou outra, mas na realização de fazer, de ir, tudo, não eram todos os dias, também, parece que tinha um dia que a gente não ia, né, que era o dia de trabalho em casa, tal, mas não tive assim dificuldades nesse sentido, nem tanto pra ir, né, como problemas pessoais de com quem deixar filhos, essas coisas, né, não tive, tive apoio pra fazer.

M: Ai, que bom, né. Isso facilita bastante. **S:** Bastante. **M:** E quais as atividades que você... que eram desenvolvidas no PEC que você considerava mais produtivas?

S: Mais produtivas?

M: Que te auxiliaram mais, assim...

S: Então, eu acho que o material impresso era muito bom, os textos, as apostilas que vinham eram muito bons, as videoconferências, né, no sábado a gente tinha a teleconferência, também era muito boa. O que menos assim eu acho que era produtivo, era o, assim no dia-a-dia isso que eu estou te falando de pelo conta da, pela conta da rotina e ser o tutor ali então você

pegava e ficava lendo, lendo, lendo, e ele não tinha o conhecimento pedagógico, não não falando mal dele, ele tinha, ele era de outra área, né, então ele era acho que de História, então...

M: Ele não tinha formação em Pedagogia?

S: Isso. Então, naquilo a gente ensinava mais pra ele do que ele pra gente.

(Interrupção da coordenadora)

S: Então, é as leituras ali então ficava meio cansativo no dia-a-dia, né, porque você lia, aí era o momento de debater, dele puxar alguma coisa e ele não.... aí ele acabava indo pra outras coisas, então, é, no dia-a-dia assim, a rotina de leitura e debate na sala acabava ficando não tão produtiva. Mas o material em si era muito bom, né. Então, você tinha que ler e entender aquilo que fazia parte da nossa realidade, né de de professor, né, a dificuldade que a gente encontrava, tal. Agora as videoconferências eram muito boas porque eram sempre em cima de temas interessantes pra gente, as teleconferências também. É... na informática, a gente tinha um dia de de, que a gente trabalhava, fazia atividade na informática e que fazia um trabalho assim de de responder, de fazer trabalho mesmo no computador e enviava e tinha as respostas...

M: As atividades online...

S: Isso, online. E depois... e tinha a semana presencial que acho que era em julho e dezembro né, que a gente ia... fomos na USP, depois fomos em vários locais assim, fomos num negócio de Ciências, depois no museu, então tinha vários passeios, assim modo de falar, assim porque não era passeio, né... **M:** Humhum. **S:** pra gente conhecer e estar vendo aquele universo que a gente não conhecia, né. Foi bem interessante.

M: E as Memórias? Como que foi escrever as Memórias, o que que você achou desse trabalho?

S: Eu não, eu não achei muito fácil, não.. porque, não é que eu sou desmemoriada. **M e S:** Risos. **S:** Não sou... Mas tem tem coisas assim que eu não consigo puxar da minha memória e viver. Tem coisas que você grava, né, eternamente da infância, alguma professora que você teve, eu tenho uma professora na mente, tal, mas de se talvez se eu fizer uma análise, alguém puxando de mim, talvez saia mas assim, eu sozinha e começar a escrever, não não vejo assim coisas importantes pra colocar nas Memórias. Acho que contei isso, minha vida, né, a de da infância, como foi na escola, tudo, e... mas... pra puxar assim coisas da memória mesmo... não sei, não ve... não vejo muito o o o ideal das Memórias.

M: Você não acha que ela é formativa, assim, no sentido de você lembrar, você acaba se autoformando, você não sentiu isso?

S: Na época não, eu achava... porque, porque as coisas que eu lembrava, o que eu coloquei lá, não sei até que ponto eu, hoje como adulta, eu eu talvez eu tenha escrito ou mencionado como se elas tivessem realmente me favorecido ou não no que eu sou hoje. Eu não sei se se a minha formação que me fez escrever daquela maneira, né, não sei... mas é claro, eu não tenho dúvida do que o que a gente foi na infância e depois e depois e depois é o que eu sou hoje, né, agora

a... o resgate dessas memórias é que, não sei, até que ponto que se eu não fosse, não tivesse fazendo aquilo pra um, no sentido acadêmico, né, até que ponto que eu iria direcionar pra pra que realmente aquilo lá teve influência na minha vida, na minha formação. Entendeu? **M:** Entendi. **S:** Mas deve ter, com certeza, né, acho que merecia uma análise, viu. Risos... fazer uma... Risos.

(Interrupção)

S: E vendo até que ponto que você está contente, né, digamos assim ou satisfeita com o que você é hoje, né, também tem a ver. Porque às vezes eu, eu vejo gente que dá aula até hoje, mas que você vê que não não sente prazer naquilo. Então, até que ponto que o que você fez nessa trajetória toda, né, é formou a profissional que você é hoje. **M:** Sim, sim. **S:** Tem a ver, né. Isso é (...).

M: Mas na época você não sentiu, né? **S:** Na época que eu tive que fazer as Memórias, né, eu acho que não me ficou muito esclarecido porque que eu estava, no que que ia me ajudar aquilo, o que que eu estava, o que que eu podia...

M: E esse caráter obrigatório dela também...

S: Não, quanto a isso, não, porque eu sempre fui responsável assim, se eu vou, eu to fazendo um curso e tem que fazer um TCC ou então tem que fazer um relatório, né, eu eu faço normalmente porque faz parte do curso. Então, ela fazia parte, né, era uma das coisas que fazia parte da da formação. Mas, não, eu não lembro assim de ter tido muito muito ênfase com as Memórias, de ter tido muita explicação sobre as Memórias... **M:** Muita orientação... **S:** Orientação... **M:** Entendi. **S:** Eu não lembro disso. Com a TCC, não, com ele foi diferente, eu me envolvi, quis fazer a minha, né, porque (risos) tem gente que alguém ajuda ou coisa parecida, eu quis eu fazer, quis aprender a fazer mesmo, fiz e, mas as Memórias, não lembro de ter tido assim um direcionamento concreto ali, olha, é pra isso, é por isso, isso ajuda nisso, naquilo. Eu não lembro, acho que foi, não sei se foi por conta da pessoa que estava, né, ali com a gente, de não ter dado ênfase bastante pra elas.

M: Entendi

S: Entendeu?

M: Humhum. E o que que significou pra você possuir um diploma de nível superior?

S: Ah, eu achei, nossa, eu eu acho que isso é, foi muito importante pra mim na época porque é, eu, não não só pelo diploma, né, o papel, mas o aqueles dois anos que a gente ficou ali, houve um crescimento, um amadurecimento, assim da minha percepção, né, como educadora, eu conheci muita coisa, eu li muito, né, então o diploma em si, ele é um papel?, é, mas o que ele, o que ele traz junto com ele, né. Então eu achei que foi uma formação válida. Se não tivesse sido um curso bom, talvez eu ia falar: ah, nada, né, não achei importante, acho que é só mais um papel na minha vida, mas o o curso foi muito bom. **M:** Entendi. **S:** Então, eu acho que eu aprendi muito assim, com... enxergar de maneira diferente algumas coisas, né, ver caminhos assim que poderia estar seguindo... conversando com pessoas que eram do do da mesma área minha, mas que também tavam se formando, né, então, eu achei muito válido.

M: E além disso você acha que ele trouxe outras vantagens pra você, assim, no âmbito pessoal e no profissional?

S: Com certeza, no profissional... porque?, é, você, falando em sistema monetário mesmo, você evolui, você... eu era categoria um, apenas com o magistério e virei categoria três, então já aumentou, o salário aumentou, o a a sua evolução é diferente, né, então, com certeza o o diploma, ajudou então, nesse sentido né... não tem dúvida.

M: Entendi. E... de que forma que o PEC contribuiu pro seu trabalho em sala de aula? Isso aconteceu? Assim, se contribuiu, né...

S: Com certeza. Porque, como eu te falei, o material que a gente lia, as discussões... tinha tudo a ver com sala de aula, com conhecimento da da criança, do pensamento da criança, da evolução da criança, então, é... na leitura, na discussão, em todo aquele trabalho a gente aprendia a ver outras possibilidades de atuar, né, de agir no dia-a-dia com a criança.

M: Você acha que depois que você participou do PEC a sua prática em sala sofreu alguma modificação? E eu queria saber, se sofreu, assim, pra você citar alguns exemplos.

S: Eu, eu acho que de um modo geral eu eu vejo sempre assim, qualquer curso que a gente faz dentro da área, ele ajuda você a a enxergar alguma coisa relacionada a sua prática, né. Eu acho que com o PEC, é, o conteúdo mesmo que eu vi no PEC de de trabalho mesmo de de de conhecer a criança, de conhecer as possibilidades e tudo mais ajuda, ajudou muito no no meu dia-a-dia... Por que?, porque o que eu fazia lá, o que eu via lá, eu praticava né, na sala de aula, eu eu começava a enxergar as coisas com aquilo que eu estava lendo, que eu estava discutindo, que eu estava fazendo, né. Então não era apenas teórico, eu estava, como eu atuava, eu trabalhava com aquilo, naturalmente a sua prática vai mudando, né, a sua visão do... você acha que aquela criança age assim porque ela é mal-educada simplesmente, não é, você vai aprender a ver por trás daquele comportamento dela o que tem, né, isso com as os textos que a gente lia e mesmo as as discussões, as práticas de cada um, né, que eram colocadas. A gente aprende a a enxergar essas maneiras diferentes de agir na sala de aula.

M: Sim... e essa troca então que tinha entre as professoras, você acha que..

S: É muito válida porque ao mesmo tempo que você vê que muitas passam pelo que você está passando também e aí uma sempre fala o que, o que, como age, o que está fazendo, então, essa troca é importante...

M: Humhum... entendi.

(...)

M: E quais são os elementos que você considera importante pra você conseguir realizar um bom trabalho em sala de aula?

S: Quais elementos importantes?

M: Isso...

S: Eu acho que é um monte de coisa, né... **M:** Sim, eu queria que você me contasse um pouco... **S:** É o espaço, é o espaço igual você vê aqui eu tenho sala de leitura, eu tenho um espaço bom, né, eu tenho uma sala que os alunos gostam de vir até aqui, né, mas mesmo se eu tivesse em sala de aula, se você tem uma sala onde você se sente, né, acolhida, eu... tanto eu quanto as crianças, né, o trabalho vai fluir melhor, então, o espaço organizado é importante. O que favorece, assim, você ter em mente e em registros o que você vai fazer, né, você tem que elaborar sua aula, você tem que planejar sua aula, você não pode simplesmente chegar aqui e falar: ah, deixa eu olhar, o que que eu vou ver hoje mesmo, não pode, porque aí sua aula não rende, você vai dar qualquer coisa, as crianças, eu acho que eles percebem isso, agora quando você elabora sua aula passo a passo, você sabe o que vai acontecer, embora às vezes aconteçam coisas que você tem que mudar totalmente a aula, né, mas se você se planejou, se você se organizou, sua aula flui melhor. Hoje em dia a falta de interesse das crianças, assim, nem é de interesse bem, acho que as crianças, os pequenos, né, igual a gente dá aula, eles nem tem essa noção de que eu não gosto disso, eu não me interesso, eles vem, mas, eles não tem acho muito em casa frisado pra eles o que é a escola, a importância da escola na vida deles, né, como a gente tinha. Pai e a mãe mostrava e exigia que a gente se dedicasse aos estudos porque aquilo era importante pra gente. Hoje em dia, me parece que falta isso. As crianças não trazem isso de casa, sabe. E muito pelo contrário, às vezes na fala deles, eles mostram assim um desrespeito pela escola, pela figura do professor, né, de achar que... é sua obrigação, você está aqui pra, sabe, às vezes umas falas assim que as crianças tem que é de coisa que eles ouvem em casa. Então, faltou, acabou um pouco esse, essa valorização da família pela escola. Não 100%, graças a Deus, né... **M e S:** risos... **S:** Mas muitos, né. Então, o que o que favorece uma boa aula é um pouco de tudo isso, é você ter um ambiente adequado, é você ter uma boa, um preparo da sua aula, com seus objetivos pra cada aula e você motivar as crianças, você chamá-las pra que queiram aprender, né... porque senão... vira o que?, vira um stress, da sua parte, né, que você acaba falando, ninguém está interessado em nada.. lala... e você acaba ficando desmotivada, né, estressada, nervosa e... porque você não sente o o resultado do seu trabalho, né, você não enxerga.

M: E o que que signi... é, o que significa pra você ser professora?

S: Ai menina, eu, eu tenho orgulho dessa profissão comigo, sabe. Assim, eu eu vejo o quanto, o quanto é importante, como eu tenho igual eu te falei, já, numa questão anterior, eu tenho na minha memória, né, algumas professoras. Uma do do, de primeira a quarta, uma de quinta a oitava que me marcaram, então eu acho que a gente tem esse esse poder, de marcar, às vezes, com um gesto ou com uma atenção que você dedica a uma criança, sem falar na formação, no dia-a-dia, eu estou aqui pra formar, né, o cidadão como a gente coloca no papel, de passar o conhecimento, de ser uma mediadora entre o conhecimento e o que ele sabe, né. Então, tirando isso a parte, eu acho que a a professora, ela ainda é, mesmo com todas essas dificuldades, essa falta de valorização por parte dos alunos, da família, da sociedade, sei lá, ela ainda é um um um ponto onde a criança se sente um pouco mais, os pequenos, pelo menos, né, uma segurança assim que ele está aqui pra aprender, que ele vai ganhar alguma coisa com isso. Então, é é uma profissão que te dá um um prazer nesse sentido. Acho que você trabalha em outra, outra área, você vai lá, você realiza aquelas atividades burocráticas, ou sei lá o que, mas você não tem esse contato que você tem com a criança, né, no meu caso é criança, não é jovem nem adulto, mas você tem esse contato e você percebe que você está formando, que você acrescenta, né, na vida da criança. Eu acho que esse é ponto principal, você está sempre acrescentando, você pode acrescentar na vida de um de um ser, né. Eu acho que é por aí.

M: E... você sempre pensou isso ou hoje o que você pensa do que é ser profe... do que significa ser professora pra você é diferente do que quando você iniciou no magistério?

S: Não, não é diferente. Eu sempre soube que eu estava ali, né, na na profissão... que eu tinha que o que? Transmitir conhecimento, fo.. ajudar na formação, né, tudo isso, mas hoje, eu acho que com as dificuldades que a gente encontra, disso, de de falta de interesse, de crianças com famílias desestruturadas, igual, você vê, é conselho tutelar envolvido, é criança que vem aqui, é cada problema que você não tem nem noção, né, de que não mora nem com pai nem com mãe e que mora... enfim, então eu acho que hoje a... hoje eu tenho mais consciência da importância do do meu papel como professora... e não só como professora, como um um apoio pra aquela criança, porque às vezes a gente acaba se... até se se estressando com alguma criança, quando você conhece a história de vida dela, você para e você fala, né, aí vem perdeu a mãe, mora com não sei quem, sabe, umas coisas assim e aí você começa a olhar a criança com outro olhar e agir com ela, com... tá, mistura as coisas, não sou, eu não sou nem psicóloga, também não sou assistente social, mas o carinho que você vai passar pra aquela criança na hora que você está ensinando ou passando alguma coisa fica nela, né, ninguém vai tirar isso dela, você passou aquilo pra ela, então, a visão do que é ser professora que eu tinha era essa, de de que eu estava ali pra ensinar, né, tudo aquilo, agora hoje em dia, eu tenho isso mais, mais interiorizado, né, porque além de ensinar, de mostrar o conhecimento, as coisas, você tem aquele contato pessoal mesmo... com a criança.

M: Então, antes você acha que... não tinha todas esses... essas dificuldades familiares?

S: Eu, eu não me lembro assim de, por exemplo, quando eu, quando eu era aluna, né, não não via assim, as as crianças que estudavam comigo tinham pai e mãe e tal a grande maioria, e mesmo quando eu comecei a dar aula. Não era tão problemático, tinha, tinha, né, mas hoje em dia é uma porcentagem muito grande de crianças, assim, pelo menos aqui na nossa região, né... **M:** Sim... **S:** de crianças com, com esse tipo de problema. É uma região pobre, né, tem muita criança da favela, então você acaba conhecendo algumas realidades que até você se... você se assusta, porque não faz parte do seu viver, coisa que pra uma criança de segunda série, primeira, coisas que eles falam, que eles contam, a vivência deles, é, é uma coisa muito dura, então, eu acho que essas coisas... não sei, vão aumentando com o passar do tempo, não sei. **M:** Entendi. **S:** Eu tenho a impressão que quando eu comecei ou era a minha falta de maturidade em enxergar isso, mas a gente não tinha esse tipo de problema... tanto.

M: E isso influencia no trabalho que é desenvolvido em sala de aula?

S: Sem dúvida. Sem dúvida, influencia... Por que? Porque você tem que trabalhar, às vezes você está, se você fizer, preparar uma aula, principalmente eu aqui na sala de leitura... você prepara uma aula e aquilo ali não tem nada a ver com aquela criança... ele não vai ter interesse nenhum naquilo, por exemplo, tem uma coisa tão boba perante a visão dele, tão fora de de da realidade que, qual interesse que ele vai ter naquilo? Ele não sabe nem do que eu to falando, né, porque a vida dele não tem nada a ver com aquilo. Então, eu acho que isso interfere mesmo na sala de aula, aula mesmo, quando um professor pega um conteúdo lá de de matemática, por exemplo, pra pra passar pra criança. Aquela criança, às vezes, ela está com fome, ela não dormiu, ela viu o pai batendo na mãe, ela... sabe... ela viu coisas que está interferindo na... na mente dela ali e aí você está falando de de umas coisas que pra ela não tem sentido, né, ela está pensando em outras. Então isso interfere no seu trabalho, né, no que

aquela criança vai aprender. Ela não está nem te ouvindo, às vezes, né. Tem criança que a gente vê que vem pra escola pra comer, né, que não tem comida em casa. Então, às vezes a refeição que ele faz é aqui. Essa criança vai vir apta pro conhecimento? Vai nada... ela está querendo aprender? Ela está querendo comer, né, sabe, isso tudo eu acho que influencia... (...)

M: E você se sente contente em ser professora? Ou você já pretendeu trabalhar em outra área?

S: Não, eu me sinto contente... **M:** realizada? **S:** É igual, às vezes, às vezes, eu tenho colega aqui que fala pra mim: eu não sei como você consegue... dez pra sete da manhã estar rindo, estar alegre, porque eu venho trabalhar alegre, eu adoro isso aqui, sabe, adoro trabalhar, adoro dar aula, adoro as crianças, assim. Tem dia que você sai daqui, cabelo em pé, querendo, né, um... mas, eu gosto do meu trabalho, gosto muito. Então eu, eu sou uma pessoa realizada, assim, nesse sentido, porque eu estou sempre, você vê, eu não chego aqui mal humorada, nem de cara feia com as crianças, nem com os colegas, não... então, isso é um, é um ponto que me faz ver que eu estou na no que eu quero e no que eu gosto, né. **M:** Humhum. **S:** Senão, eu viria mal humorada, eu viria de cara feia, com insatisfação, né. Não... então eu me sinto muito satisfeita... **M:** Ai, que bom! **S:** com com o que eu faço.

M: E como.... faz quanto tempo que você é professora de sala de leitura e como que foi essa escolha?

S: De sala de leitura fazem... eu vim em 99... Então, já vai fazer, já vão fazer... **M:** Onze, doze anos. **S:** Doze anos, doze anos que eu estou em sala de leitura, porque é um projeto que só tem, só tem na prefeitura, né, e eu sempre gostei muito de ler, né, desde pequena, sempre como eu te disse a matéria que eu gostava era português, adorava ler, fazer redação, essas coisas, então sempre gostei muito de de leitura, né. E aí, quando surgiu aqui a professora que era de sala de leitura, uma delas se aposentou, aí abre, abre pra... a inscrição pra quem quiser, né, participar do do processo. Aí tem votação, você vem, você coloca seu plano no conselho de escola, né...

M: E todo ano você tem que participar desse processo ou não?

S: Não, todo ano eu tenho que ser referendada. Não abre inscrição, não, assim, enquanto... eu venho no final do ano, o diretor faz a reunião de conselho onde eu sou referendada, quer dizer, o conselho, quem faz parte do conselho, alunos, professores, pais, é, funcionários da escola, né, todo mundo, aí, eles analisam, né, o meu trabalho e dizem se eu continuo ou não. **M:** Entendi. **S:** Né, todo ano tem isso. E... mas, só há inscrição tal, quando a pessoa ou quer sair ou desiste ou aposenta ou coisa parecida, né...

M: Você pode desistir?

S: Posso, no dia do meu... quando for a época do referendo eu posso falar: eu, eu não quero mais, quero voltar pra sala de aula. **M:** Entendi. **S:** Aí, porque eu escolho uma sala, né, como eu sou titular, no começo do ano eu escolho uma sala normal e aí, essa aula é disponibilizada pra outra professora, porque eu fico na sala de leitura.

M: Entendi. Mas você não tem... é... perspectiva de voltar pra sala de aula?

S: Não, eu gosto muito de trabalhar aqui na sala de leitura, porque eu trabalho com todas as turmas, né, assim, agora de primeira a quarta, né... então, é... é aula de 45 minutos, então, eu atendo uma turma, aí ela sai, vem outra, entendeu? **M:** Humhum. **S:** Eu gosto muito, então, não... eu gosto muito, então eu não pretendo sair, né. Assim, pretendo me aposentar aqui, mas não sei, porque, de repente, tem tem umas coisas que tem que ser levada em conta, tem que ter um certo número de de salas pra caberem duas professoras de sala de leitura, né, tem que ter no mínimo 34 salas na escola, então, eu penso assim: o que me faria, talvez sair, se diminuísse esse número de salas, pra 33, aí eu ia ter que pegar todas, de primeira a oitava. **M:** Entendi. **S:** Então, isso já fugiria da minha capacidade até, porque eu não me vejo dando aula o dia inteiro pra todas as séries, né, de primeira a oitava...

M: Mas aí aumenta a sua carga horária?

S: É, aí aumentaria no sentido de que eu pegaria as minhas 25 aulas e completaria com JEX, TEX, sei lá o que é que é que que... **M:** Nossa, não imaginava. **S:** É, tem escola que... tem professora que atende 33, 31, 30, 29, né...

M: Hoje você atende quantas salas?

S: Eu atendo o... eu tenho que dar 25 aulas, né... então eu dou 20 aulas e 5 pesquisas. **M:** Entendi. **S:** que é o horário de pesquisa que o aluno vem pesquisar aqui na sala de leitura. Então minha jornada é de 25, mas... eu posso dar até 20 aulas e 5 pesquisas... entendeu? **M:** Entendi. **S:** Agora se tiver 23 salas que eu tenho que atender, eu dou 23 aulas e duas, duas pesquisas. Então, dentro da portaria de sala de leitura eu posso dar até 5 pesquisas. Então eu dou 20 aulas e 5 pesquisas. **M:** e 5 pesquisas. Entendi. Tem mais alguma coisa que você queria me contar, que você acha... **S:** Sobre isso... **M:** é, ou sobre o PEC, sobre... o que você quiser...

S: Não, eu... igual eu te falei, eu gostei muito de de fazer o PEC. Foi foi uma coisa que valeu a pena, né. Não era fácil assim, realmente a gente saía de lá 11 horas, né, depois no outro dia acordava cedo, tem essas dificuldades, né, mas que quando a gente está, né, se joga numa coisa assim e quer fazer, aí você supera tudo isso, né... então, como eu falei não teve assim dificuldades de aí meu Deus, acho que eu não vou conseguir porque isso aquilo. Tive apoio pra fazer, né, foi tranquilo. Foi um um curso bem... que eu gostei de fazer mesmo, né... e que me ajudou, com certeza na no meu, né, desenvolvimento como professora. **M:** Humhum. **S:** Eu acredito.

M: Ah, então era basicamente isso que eu queria perguntar. Obrigada, viu, Sofia.

S: Imagina. Foi um prazer responder.