

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA

Camila Bueno Medina

**IDENTIDADES DOCENTES:
narrativas da/na escola e seus significados**

Porto Alegre
2.Semestre
2011

Camila Bueno Medina

IDENTIDADES DOCENTES:
narrativas da/na escola e seus significados

Trabalho de conclusão de curso apresentado a Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dóris Luzzardi Fiss.

Porto Alegre
2.Semestre
2011

RESUMO

A partir da trajetória profissional e acadêmica construída, se aborda, como tema de pesquisa, as identidades docentes e as narrativas da/na escola bem como seus significados, objetivando mapear representações de professoras presentes em narrativas produzidas pela comunidade escolar e suas interferências na formação das identidades docentes. A narrativa é considerada ferramenta de investigação que permite compreender os significados da docência e como forma de expressão das experiências docentes. Os referenciais teóricos se ancoram em autores que contribuem com o estudo sobre a profissão do magistério – Gilson Pereira, Marisa Costa e Dóris Fiss, as identidades docentes – António Nóvoa e Maria Manuela Garcia, e as funções da escola – Michel Foucault, Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria, Marisa Eizirik e Denise Comerlato. O trabalho é uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso e utiliza entrevistas semi-estruturadas e cartas-entrevistas dirigidas a professoras, mães e alunos/as vinculados a uma escola do ensino fundamental da rede pública estadual de Porto Alegre. A análise de conteúdo de Laurence Bardin é a técnica de interpretação dos dados e permite evidenciar sentidos presentes nas narrativas e que constituem nossas compreensões sobre a docência e os modos de interagir com o conhecimento escolar. Constata-se que a docência é percebida a partir de aspectos nem sempre convergentes que a associam tanto à maternagem quanto a uma ação que envolve estudo, respeito e disciplina.

Palavras-chave: Docência. Narrativas. Identidades docentes.

As pessoas têm estrelas que não são as mesmas (Antoine de Saint-Exupéry, 1967, p. 89).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 IDENTIDADES DOCENTES: AS NARRATIVAS DA/NA ESCOLA.....	8
1.1 A profissão.....	8
1.2 As professoras	13
1.3 A escola.....	19
2. METODOLOGIA	22
3. ANÁLISE DE DADOS.....	25
3.1 Significados das narrativas.....	28
3.1.1 Docência e identidades docentes	28
3.1.2 Docência, competência e disciplina	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	38
APÊNDICES	40
ANEXOS.....	44

INTRODUÇÃO

Em função da crescente desvalorização dos profissionais do magistério e com o intento de pensar alternativas que auxiliem na promoção do resgate da dignidade desse trabalhador, pretendemos analisar as narrativas que o circunscrevem, caracterizando-o, muitas vezes, como bom e mau a partir de critérios que também serão objeto de nossa reflexão. Como professora da rede pública estadual, em muitos momentos, procuramos nos “adequar” a estruturas narrativas produzidas sobre a docência a fim de fazer corresponder nossa prática àquela considerada como uma prática competente, portanto, aceita pela comunidade escolar (professores e famílias dos alunos). Entretanto, essa ânsia por satisfazer aos meus propósitos e aos da comunidade escolar, buscando me ajustar a eles (comunidade escolar) sem a devida compreensão e questionamento dos mesmos, tornou desgastante o exercício da profissão, uma vez que resultou em certo abandono da autonomia na realização das ações pedagógicas.

Esse sentimento se intensificou em alguns momentos como, por exemplo, ao iniciar o curso de Graduação em Pedagogia. Ao longo do percurso acadêmico e após alguns anos de experiência, comecei a questionar e querer compreender melhor essas narrativas com as quais nos deparamos seguidamente: as professoras não ensinam o suficiente; os/ as alunos/as não as “obedecem” e não aprendem com elas; as professoras são/estão despreparadas, entre outras. Tais experiências foram me motivando a recolher materiais de avaliação sobre a escola e o trabalho docente feitos por meus alunos no ano de 2009. Também coletei algumas publicações de jornais de alta tiragem como Zero Hora e Correio do Povo ao longo de 2009.

De acordo com Mendonça Filho:

[...] existe uma imagem ideal do ser professor que corresponde àquele que é capaz de ensinar sem perda. [...] existe um homem real que é professor, mas que não consegue atender a exigência de perfeição que a imagem “do ser professor” lhe impõe (MENDONÇA FILHO, 1998, p. 99).

Em determinadas situações, acreditamos que as concepções da comunidade escolar interferem nas propostas pedagógicas da escola, motivando, em alguns casos, alterações na organização escolar e nas relações estabelecidas, ou que venham a se estabelecer, neste ambiente – o que pode afetar principalmente as professoras.

É interessante salientar que ouvir familiares, alunos e professores (colegas), não se caracteriza como uma prática rotineira nas escolas públicas, de modo geral. Por essa razão, este estudo pretende elucidar, de forma sucinta e direta, a percepção que membros da comunidade escolar têm e quais as possíveis implicações dessas “falas” para o professor e para a escola. Sendo assim, esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, que terá como participantes membros da comunidade (familiares, alunos e professores) ligados a uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre.

Baseada na trajetória profissional e acadêmica que temos construído, acreditamos na importância de abordar, como tema de pesquisa, as *identidades docentes e as narrativas da/na escola bem como seus significados*, com o objetivo de mapear as representações de professores/as presentes nas narrativas produzidas pela comunidade escolar. Buscamos, sobretudo, compreender alguns aspectos dessas narrativas relacionados às professoras e suas possíveis interferências na constituição das identidades docentes. A narrativa é considerada, nesta pesquisa, a partir de duas dimensões: como ferramenta de investigação em que buscaremos melhor compreender os significados da docência e como forma de expressão das experiências docentes desde a posição assumida por alunos, mães e professoras respectivamente.

As questões de pesquisa estão diretamente relacionadas ao tema e ao objetivo principal da investigação: que impressões a comunidade escolar (pais, alunos e professores) produz sobre o magistério? Quais os mitos mais comuns sobre a docência? Quais são as representações do professor em relação ao exercício da docência? Com este estudo, desejamos, também, contribuir no sentido de apresentar configurações outras relacionadas aos profissionais do magistério, descaricaturizando o professor se este for o caso, de modo que se possa repensar questões vinculadas à sua dignidade e à estima pelo exercício da profissão. António Nóvoa subsidiará as reflexões teóricas deste estudo, embora não deixaremos de buscar elementos para reflexão também em outros autores que forem adequados e contribuir para a ampliação das análises.

1. IDENTIDADES DOCENTES E AS NARRATIVAS DA/NA ESCOLA

1.1. A profissão

Segundo o dicionário de Ruth Rocha (1996), o significado da palavra magistério corresponde a “profissão, cargo e autoridade de mestre [...]” (p. 385). Significado que sugere certa imponência, certa superioridade, já que, se recorrermos ao significado da palavra mestre, encontraremos, como definição, “Homem que ensina qualquer arte ou ciência. Líder de uma atividade. Sábio” (p. 405). Entretanto, não é novidade que a profissão do magistério, contrariamente ao que se infere de seus significados, está bastante afastada de valores de apreciação e de algum tipo de status que a caracterizava em determinado período de nossa história.

Para compreender essas transformações do cotidiano e do significado dessa profissão na nossa sociedade, apresentamos breve histórico sobre a trajetória do magistério desde as influências da cultura grega, por meados do século IV a. C., passando pela Idade Média, até os dias atuais. Os elementos deste breve histórico são considerados desde sua perspectiva histórica assim como é apresentada no artigo *Trabalho docente e profissionalismo: poder, saber e suas tramas*, de Marisa Vorraber Costa (1996). A própria autora justifica que “o diálogo com a tradição, com elementos do passado dessa ocupação, pode contribuir para a compreensão de algumas de suas idiossincrasias” (Costa, 1996, p. 15).

Assim, iniciamos pelo legado grego que tem influenciado fortemente a nossa organização educacional. Filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles, que iniciam as experiências discursivas e de argumentação, contribuem para a noção de que a educação deva se caracterizar como profissão comprometida com o saber e a “verdade,” atrelando historicamente ao magistério um “caráter ético-moral” (Costa, *idem*).

Ainda baseando-se na tradição sofista, no mundo romano se estabelecem as primeiras escolas elementares em que, curiosamente, são evidenciados elementos que traduzem modos de discriminação dos professores. De acordo com Costa,

[...] os mestres (*ludi magister*) eram antigos escravos, velhos soldados ou proprietários arruinados [...]. Apesar de serem homens livres, esses professores precisavam trabalhar para prover sua existência e isto os fazia

assalariados, sendo seu ofício comparado a qualquer outra atividade social desprezada e inferior (Costa, 1996, p. 16).

No período medieval, os padres passam a atuar como professores, já que, até mesmo para a nobreza, o mundo letrado não era tão acessível. Com o surgimento da burguesia, a monopolização da educação pela Igreja começa a enfraquecer. Escolas passam a ser constituídas a “céu aberto” como em esquinas e portas de igreja. Segundo Costa (ibidem), em sua citação a Ariès (1981), os professores são comparados aos comerciantes, pois ambos ficam à espera dos fregueses.

Chegando ao século XVIII, após algumas reconfigurações das organizações de poder na sociedade, consolida-se a “passagem” dos professores para o funcionalismo público, o que implicará movimentos os mais variados que repercutem sobre a organização educacional até os dias de hoje. Um destes movimentos se constituiu pelo “acordo de interesses entre professores e Estado” (Costa, 1996, p.17): de um lado, os professores têm a possibilidade de se organizarem como entidade; de outro, o Estado procura implementar seus mecanismos de controle.

No século XIX, tal acordo passa a se materializar, já que “a demanda pela escola faz com que ela assuma papel decisivo no jogo político do controle da hegemonia ideológica” (idem, p. 18), promovendo, assim, propostas de formação especializada a esses professores e criando-se as primeiras escolas normais. Passando para o contexto brasileiro, de acordo com Costa: “as primeiras escolas normais foram fundadas em 1835, em Niterói, e, em 1836, na Bahia.” Sendo que “o acesso das mulheres a essas escolas não ocorreu tranquilamente” (Costa, 1996, p. 18).

A lei de 1827, outorgada por Dom Pedro I, que possibilitava a abertura (criação) de escolas, denominadas das primeiras letras, para as meninas acabou por engendrar o atual panorama. De acordo com Antunes e Demartini (1993), o magistério foi considerado a única profissão respeitável e única forma institucionalizada de emprego para as mulheres até o final da década de 30. Ainda, segundo a lei, não haveria distinção entre salários de mestres e mestras, entretanto, os baixos pagamentos induziam ao progressivo afastamento dos homens da carreira. Nos estudos de Bruschini e Amado (1988), assim como de Demartini e Antunes (1993), são apontadas algumas justificativas para esse afastamento, referentes sempre aos aspectos das responsabilidades de chefe de família, ao peso das obrigações do lar, podendo, assim, ser entendida como uma profissão

desonrosa e humilhante para os homens. Enquanto que as mulheres podiam ou poderiam se sujeitar a tais vencimentos já que seus papéis quanto aos proventos da família eram secundários.

Tais justificativas podem ser compreendidas a partir da idéia destacada por Bueno et al (1993), segundo a qual:

A masculinidade e a feminilidade são marcas identificatórias impostas à psique das crianças desde muito cedo [...]. Nossa cultura, da qual os homens detêm a maior parte dos privilégios, atua no desenvolvimento da consciência social das meninas, do mesmo modo que 'na linguagem a forma masculina tem sempre prioridade como regra e a forma feminina só entra como exceção'(Thompson, 1992, p. 203). (Bueno et al, 1993, p. 14).

Sendo assim, as mulheres, então professoras, poderiam continuar se encarregando dos afazeres domésticos e dos cuidados com a família de modo concomitante ao trabalho formal. E ainda, afetadas pelo conceito de vocação “colado” ao de maternagem, aceitariam facilmente a profissão do magistério, sem refletir sobre a possibilidade de outras escolhas já que, de acordo com o contexto de muitas dessas mulheres, não haveria outras possibilidades de profissionalização.

Além da forte questão de gênero associada à profissão, o aspecto relacionado ao campo econômico, que também emerge nas relações históricas anteriormente descritas, necessita ser tratado como aspecto de caracterização da profissão. O livro **Servidão Ambígua**, de Gilson Pereira, através de um estudo do contexto dos agentes do magistério paulista, traz elementos sobre o assunto:

Pretende-se contribuir de algum modo e em certos limites para a apreensão da economia geral das práticas dos agentes do magistério. [...] a apreensão da economia das práticas pode lançar luz sobre os inúmeros recursos que os agentes localizados em posições sociais dominadas, e sobretudo ambíguas, como é o caso dos professores, utilizam como expedientes de enobrecimento, justificação e reconhecimento mútuo (Pereira, 2001, p. 22).

A relação de funcionários do Estado que, para algumas classes, oferecia “status”, acaba caracterizando a profissão do magistério “como categoria dominada, um tanto profissionalizada, mal remunerada [...] e em acentuado processo de pauperização” (Pereira, 2001, p. 31). Um grupo de trabalhadores que, em muitos momentos, esteve “coagido [...] a ‘pedir’, transigir, negociar sempre os mesmos itens quase nunca atendidos”, convergindo para o que o autor denomina como “miséria de posição” (idem, p. 32).

É interessante observar como determinadas situações passam a se constituir de maneira cíclica, caracterizando-se como tradicionais. Um movimento de

cristalização e enraizamento das problemáticas relativas à profissão se ramifica, de maneira a não pertencerem a apenas um contexto, mas serem facilmente identificadas em espaços físicos distantes. Nesse sentido, Pereira (2001) aponta que “a degradação econômica e social do magistério continuaria em escala sempre crescente” (p. 37-38), afetando outros espaços de vida desses sujeitos e atingindo outras instituições sociais relacionadas a eles. Ademais, cabe destacar que a defasagem salarial influenciou fortemente nos modos como a profissão vem sendo retratada, principalmente nas últimas décadas. Conforme Fiss,

A partir de 1960, as dificuldades assumiram a drástica forma de flagelo que se materializava em salários sempre menores e desproporcionais em relação aos encargos da docência sempre maiores. Iniciou-se, pois, um período sem fim de degradação econômica, social e de nivelamento profissional do magistério. (Fiss, 2003, p. 197).

No entanto, com a abertura das escolas para todas as classes sociais, uma nova configuração das necessidades do mercado de trabalho se instituiu e remeteu à crescente profissionalização feminina. Ainda de acordo com a autora,

[...] os movimentos migratórios da zona rural para a zona urbana provocaram o aumento no fluxo de matrículas e, por extensão, a organização do ensino primário e implantação das Escolas Normais ou Institutos de Educação para a formação de professores (idem, ibidem).

Neste momento de interesse político pela expansão da rede escolar, os professores vivenciaram um período bastante ímpar na história do magistério. Nos períodos de 1891 e 1931, os profissionais da educação usufruíram certo prestígio social, pois seus salários, em alguns casos, correspondiam aos de juizes e promotores (Fiss, 2003). Mas, embora tenham ocupado papéis necessários para o novo panorama educacional, logo o magistério voltou a “sofrer” com as jornadas de trabalho exaustivas e a remuneração insuficiente e desproporcional, gerando frustrações e descontentamentos que atravessaram os tempos e espaços em que esses profissionais se estabeleceram. Fiss (2003) elucida a perpetuação deste panorama, colocando que:

O sistema escolar, primeiro, admite a competência dos professores [...]. Pouco depois, ataca esses profissionais de formas variadas que questionam a referida competência. Seria dizer que, a partir de um certo momento difícil de precisar, deixa de tratá-los como profissionais: exige cursos de reciclagem, [...] submete-os a condições de trabalho que não oportunizam, muitas vezes, a possibilidade de continuar estudando (Fiss, 2003, p. 191).

Tais dinâmicas estabelecem relação direta com a produção e manutenção de um discurso que se prolifera na sociedade: o da incompetência dos docentes no

exercício de sua prática. Deste discurso resulta o “mito da incompetência” que, segundo Fiss (2003), não está relacionado apenas com as questões pedagógicas, mas com várias questões de cunho social que envolvem o magistério público estadual. O que pode ser relacionado com a “hierarquização típica da modernidade” em que a sexização da própria força de trabalho contribui para a cristalização de um sentido de menos valia que ainda é conferido ao trabalho feminino.

Há que se ressaltar que, desde a última década, muitas propostas de políticas públicas¹ reconhecem a necessidade de (re)valorização dos profissionais do magistério, compreendendo a formação como requisito para que isto aconteça sem associar o investimento na formação à suposta incompetência do trabalhador da educação. No entanto, uma nova armadilha surge na história do magistério em nosso país: a do estabelecimento de dependência entre desempenho produtivo do professor e premiação a partir de um sistema meritocrático – o que não contribui, necessariamente, para a prometida revalorização deste trabalhador.

Conforme o Blog Inimigos da escola², em publicação de 27 de janeiro de 2011 sobre a meritocracia na educação, vários estados brasileiros se inclinam a adotar o sistema meritocrático. No Rio Grande do Sul, o atual secretário da educação, José Clovis Azevedo, apresenta uma posição crítica quanto a sua implementação, traduzindo a meritocracia como um “modelo falido” em que se considera “apenas o resultado final”. Segundo ele, deve-se “preocupar com a valorização do docente e a estrutura, e não transformar a escola num ambiente de empresa”. A postura do secretário torna-se ainda mais relevante quando lembramos que, na gestão do governo anterior, as discussões sobre o tema já se encontravam em pauta, gerando divergências, mas recebendo um perigoso e silencioso apoio por parte de alguns setores da sociedade.

A reportagem especial **Os nós da educação** (Zero Hora, 11/01/2009) é um exemplo de que, no governo passado, a implementação do sistema meritocrático estava em pauta, sendo considerado como uma das alternativas para as melhorias do ensino. No trecho a seguir, caracteriza-se o posicionamento da secretária da educação em exercício no período e seu respectivo posicionamento sobre o tema quando é anunciada sua permanência no cargo – o que “preserva e fortalece um

¹ Como por exemplo os programas do governo federal: Pró-Letramento, Pró- Licenciatura, Escola de Gestores, entre outros.

² Disponível em <http://inimigosdaescola.blogspot.com/2011/01/meritocracia-na-educacao-nos-estados.html>. Acesso em 31/05/2011.

conjunto de medidas em estudo que mexem com o plano de carreira do magistério, critérios para escolha de diretores e até avaliações de desempenho que podem resultar em premiações em dinheiro para os professores” (Zero Hora, 11/01/2009).

Tal exemplo permite retratar que a docência continua sendo desconsiderada em seu valor e importância, substituindo o reconhecimento de seu importante papel por premiações, em geral, realizadas a partir de critérios presos à tradicional aferição de resultados, não ao acompanhamento sério e responsável dos processos de que professores e alunos são protagonistas em suas histórias de produção do conhecimento. No artigo *A meritocracia como tendência na educação*³, José Alexandre corrobora com a questão, defendendo que a “Educação pública tem pouco valor, ou dar formação de qualidade para a população simples não é encarado pela sociedade como um todo [...] como algo que valha a pena. Dessa forma, a educação de qualidade se situa no nível do discurso enquanto os legisladores da questão criam mecanismos que recompensam com migalhas os profissionais que atingem determinado desempenho”.

1.2. As professoras

Inicialmente, justifico a escolha pelo substantivo feminino por tratarmos de uma classe que tem um percentual de 81,5%⁴ de mulheres no exercício da profissão na educação básica do país, o que se estima em mais de um milhão e meio de profissionais. Embora seja um contingente bastante expressivo de um público que permeia diferentes espaços (públicos e privados), inúmeras vezes nos deparamos com imagens, nos variados meios de comunicação, que tendem a minimizar essas diferenças e apenas reforçar estereótipos da figura da professora.⁵

Compreende-se que cada professora possui peculiaridades, características, modos de pensar e ser que, em concordância com o contexto a que pertence, a

³ Disponível em <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=580CID005>. Acesso em 31/05/2011.

⁴ Endereço eletrônico: <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.jhtm>. Acesso em 07/05/2011.

⁵ Em publicação em Zero Hora de 19 de março de 2009, a reportagem Qual o limite para o professor disciplinar, relata a agressão cometida por uma professora de educação infantil a uma criança de 5 anos. Restringindo-se apenas a manchete, podemos nos reportar ao estereótipo da professora autoritária, que podia se utilizar de instrumentos como a palmatória ou régua para manter a disciplina em sala de aula.

define como ser humano portador de uma identidade pessoal. Conforme Nóvoa (1995), a identidade docente deve ser vista sempre como processo, caracterizando-se pela maneira como cada um se sente e se diz professor, portanto não é única ou homogênea em sua forma de manifestação.

Saballa⁶ também instiga a refletir sobre como essa identidade ou identidades se constituem, já “que não há uma essência na condição de ser professora, mas construções, invenções de verdades sobre corpos que são educados para educar”. Assim, é relevante lembrar que, de acordo com Nóvoa (1995), “a gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes” (p. 15). Estas, por sua vez, organizaram “um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente” (idem) a partir dos quais se conformam os sujeitos que desempenham essa função.

As transformações sociais ocorridas nos séculos XIX e XX encaminharam a inserção da mulher no mundo do trabalho formal/assalariado, desencadeando a feminização do magistério – o que é uma situação fortemente permeada pelas condições políticas e econômicas daquele contexto e que se traduziram em discursos de “permissividade” às mulheres designadas para a profissão. Ou seja, discursos que possuíam, em suas argumentações, características, sentidos para a saída das mulheres de casa, de seus núcleos familiares sem sofrerem com julgamentos ou falatórios referentes as suas índoles ou caráter.

De acordo com Nóvoa (1995), desde o século XVIII, existe uma preocupação com a seleção e nomeação de professores, exigindo-se uma “licença ou autorização do estado” para o exercício da docência. A criação desta licença se constitui em caminho para o fortalecimento e/ou sustentação de uma “legitimação oficial” da profissão. O autor destaca, ainda, que a segunda metade do século XIX reflete, juntamente com o processo de feminização do magistério ou como consequência dele, um período de ambigüidade sobre o mesmo. O autor aponta que os professores são vistos como

[...] indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; [...] não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia etc. (Nóvoa, 1995, p. 18).

⁶ Artigo disponível em www.espacoacademico.com.br/074/74saballa.htm. Acessado em 09/04/2011.

Embora, de acordo com Leon (apud Louro, 1989, p. 35), o magistério passasse a ser entendido como adequado, pois ser professora representava uma extensão do papel de mãe, as ambigüidades que passavam a se configurar entre o professorado não deixavam de definir o papel da mulher como inferior se comparado ao papel do homem. Pois, a ocupação de cargos de maior representatividade, mesmo dentro da área educacional, como unidades administrativas e delegacias de ensino, era destinada aos profissionais masculinos (Demartini e Antunes, 1993, p.19). Ainda hoje, podemos perceber que os cargos entendidos como de maior responsabilidade são representados por homens, mesmo em instituições formadas por maioria de mulheres.

Ainda sobre as identidades docentes, é interessante salientar aspectos que Garcia et al (2005), no artigo *As identidades docentes como fabricação de docência*, apresentam:

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

Refletindo sobre esses aspectos da produção das identidades docentes, estes autores contribuem trazendo argumentos sobre alguns modelos de profissionalismo (profissionalismo clássico, profissionalismo como trabalho flexível, como trabalho prático, como trabalho extensivo e como trabalho complexo) e suas implicações para a identidade docente.

O *profissionalismo clássico* está voltado para a proposta de trabalho que tem como meta o prestígio, o reconhecimento, o *status*. Relaciona-se com a comunidade de modo submisso, sendo a docência, portanto, considerada como não-profissional ou semi-profissional. O *profissionalismo como trabalho flexível* prevê maior diálogo entre as comunidades docentes no intento de melhorias na qualidade do trabalho pedagógico, porém pode ficar delimitado a um contexto muito reduzido. O *profissionalismo como trabalho prático* “entende que essa é uma atividade cujos saberes coincidem com os saberes práticos, experienciais” (Garcia et al., 2005, p. 51) e estão relacionados às crenças educacionais de cada professor e professora. Entretanto, pode limitar-se a estratégias de repetição, como no caso de professores

iniciantes, que costumam agir conforme modelos caricatos. O *profissionalismo como trabalho extensivo* inscreve-se como mediação entre teoria e prática, considerando tudo o que se estende à sala de aula. Nele ocorre a valorização de atividades que agreguem conhecimentos ao que ocorre na escola. Entretanto, dentro do modelo do “novo” profissionalismo, pode voltar-se apenas para os resultados, sobrecarregando o trabalho docente. Por fim, o *profissionalismo como trabalho complexo* está relacionado à complexidade das tarefas e, portanto, a docência passa a ser considerada uma profissão “de alto grau de complexidade”. No entanto, Garcia et al problematizam esta compreensão no momento que em advertem que,

[...] mesmo que se admita uma maior complexidade do trabalho docente – planejamento coletivo, poder de decisões, uso de computadores, avaliação com portfólio, avaliação colaborativa etc. -, o que preocupa é que essas atribuições em certas áreas do processo de ensino excluem outras áreas mais políticas e sociais do trabalho a ser realizado. Decisões sobre currículo e objetivos finais da educação, sobre o direcionamento da educação de seus estudantes, têm se tornado menos “complexas” e têm sido retiradas do âmbito de poder e da autonomia docente (Garcia et al, 2005, p. 53).

Assim, explorando estes modelos de profissionalismo, passa a ser entendida a identidade profissional dos docentes “como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções” (idem, p. 54) – aspecto em que se aproximam a compreensão de António Nóvoa e de Maria Manuela Alves Garcia, Álvaro Moreira Hypolito e Jarbas Santos Vieira sobre a produção das identidades docentes. Os autores alertam que, embora não se desconsiderem os diferentes modelos de profissionalismo, é importante refletir sobre como estes discursos interpelam os profissionais da educação na “produção de suas identidades” (ibidem).

No texto *O ciclo de vida profissional dos professores*, de Michaël Huberman, do livro **Profissão Professor** (Nóvoa, 1995), também podemos refletir acerca das circunstâncias em que são vivenciadas tais produções das identidades docentes. Percebemos, ao longo da leitura sobre o ciclo de vida dos professores, momentos que se caracterizam por similaridades em diferentes trajetórias profissionais. Distante de almejar estabelecer “regras”, o autor explicita fases em relação ao posicionamento profissional que acabam por estabelecer momentos/etapas singulares e que, entretanto, permeiam um contingente significativo de profissionais. Como destaca o autor,

Na literatura consagrada a este assunto [...], consegue-se delimitar uma série de “seqüências” ou de “maxiciclos” que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes. Isto não quer dizer que tais seqüências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas (Huberman in Nóvoa, 1995, p. 37).

O autor inicia pelo que considera as “fases perceptíveis da carreira do professor”, considerando os docentes que, até o momento das entrevistas feitas por ele, vivenciavam situações de sala de aula. A primeira etapa, referente ao início da carreira, é caracterizada principalmente pelas fases de “sobrevivência” e de “descoberta” que, de acordo com seus estudos, por vezes aparecem extremamente ligadas uma à outra (Huberman in Nóvoa, 1995, p. 38-39).

Na fase da “sobrevivência”, o professor ou professora depara-se com a realidade, com o concreto, com “a complexidade da situação profissional”, o que remete a constatações relacionadas a elementos como, por exemplo, “ a distância entre os ideais e as realidades quotidianas de sala de aula”. Enquanto que, na fase da “descoberta”, há a experimentação dos sentimentos de pertencimento ao grupo profissional, de responsabilidade pela sua sala de aula. O que, portanto, gera esse paralelo (talvez marcas de ambivalências) entre as duas fases. Entretanto, o autor ressalva que há outras características como a frustração, a serenidade, a indiferença, convergindo para a “exploração”, que poderá ficar limitada por “parâmetros impostos pela instituição: as pessoas têm oportunidade de ‘explorar’ poucas turmas para além das suas, poucos estabelecimentos para além do seu, poucos papéis para além do de responsável pelas suas turmas” (idem, p. 39).

A fase de “estabilização” é tratada, de modo geral, como um momento de escolha, de comprometimento: “num dado momento, as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida [...]” (Huberman in Nóvoa, 1995, p.40). Embora este comprometimento implique em outras renúncias, no âmbito pedagógico, a fase de “estabilização” está bastante voltada para os sentimentos de auto-confiança e segurança nas tomadas de atitudes relativamente ao fazer pedagógico.

Na fase da “diversificação”, encontraremos maiores divergências, entretanto, o aspecto da motivação parece se sobressair nesta fase: “os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas suas comissões de reformas (oficiais

ou ‘selvagens’) que surgem em várias escolas” (p. 42). Pôr-se em questão é algo que permeia a fase da “diversificação”, pois, embora não se possa definir com precisão esta fase, nota-se que há percepções em sentidos opostos, como exemplifica Huberman:

Para uns, é a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a “crise” (Huberman in Nóvoa, 1995, p. 43).

Além de poder ser considerado um momento de “balanço” da vida profissional, ou seja, de avaliação sobre o alcance dos objetivos profissionais, é interessante ressaltar que homens e mulheres se colocam em questão diferentemente, tanto em intensidade, quanto em motivações.

A fase da “serenidade e distanciamento afetivo” costuma ser subsequente à fase anterior, caracterizando-se pelo relaxamento, tranqüilidade dos profissionais que chegam a essa fase, ou seja, os professores “apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas, ou dos alunos” (Huberman in Nóvoa, 1995, p.44). Também sob influência da faixa etária, percebe-se o distanciamento afetivo dos professores, que antes eram interpretados como irmão/irmã mais velho/a e, agora, já não correspondem mais a esse imaginário e nem compartilham mais de uma mesma linguagem com seus alunos e alunas.

Na fase do “conservantismo e lamentações”, nos deparamos com os sentimentos de resistência e nostalgia, entretanto não se tem nada muito definido. A idade cronológica para esta fase costuma intensificar-se após os 50 anos. Ela acompanha, então, a fase do “desinvestimento”, na qual, aproximando-se do final da carreira, o período pode ser compreendido como fase terminal, já que não se tem mais expectativas sobre o futuro profissional.

Através da apresentação destes elementos sobre profissionalismo e carreira docente, podemos inferir a respeito da complexidade dos discursos que procuram delinear a identidade da professora/do professor. São inúmeros aspectos que constituem as vivências dos docentes e da própria docência. Como destacam Garcia, Vieira e Hipolito,

[...] as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são. Eles são mais que meros formadores de cidadãos, como querem as políticas curriculares oficiais. Negociam suas identidades

em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e as operacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções (Garcia et al, 2005 , p. 48).

1.3. A escola

De acordo com o histórico sobre a profissão, podemos perceber que o local de trabalho do professor foi se restringindo e delimitando a um único espaço denominado escola. No Brasil, a primeira escola data da vinda dos jesuítas para o Brasil, incumbidos de doutrinar os povos indígenas. Na história da instituição escolar, nos deparamos com aspectos que acabam determinando os profissionais, no caso, as professoras. Ou seja, a escola, embora não determine, emoldura seus profissionais, ditando alguns parâmetros. De acordo com Eizirik e Comerlato,

[...] para participar de uma instituição, há necessidade de “adaptação”, ou seja, aprender quais os princípios e normas que a regem, e controlar os próprios impulsos, que os contrariem; calar muitas vezes, outras dizer o que os outros querem ouvir, ler e decodificar os códigos institucionais, de forma a não transgredi-los (Eizirik e Comerlato, 2004, p. 33).

Desde que a escola passou a ser pública e gratuita, tornando os professores funcionários do Estado, indagações sobre suas funções e os motivos de sua existência circulam dentro e fora dessa instituição. Conforme Varela e Alvarez-Uria (1992), a escola “é uma instituição social de aparição recente ligada às práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais” (p. 69). Elementos que a tornam uma instituição complexa e alvo recorrente dentro do sistema capitalista.

Ainda sobre a institucionalização da escola obrigatória, os autores elucidam o cunho político impregnado nas ações de acesso à escola, trazendo uma citação que ilustra esta afirmação no momento em que defende a idéia de que o operariado necessita muito de auxílio: “o operário é pobre e é forçoso socorrê-lo e ajudá-lo, o operário é ignorante e faz-se urgência instruí-lo e educá-lo [...]” (apud Monlau, 1871, p. 353). A configuração da obrigatoriedade escolar nas propostas governamentais, de acordo com Varela e Alvarez-Uria (1992), visa essa busca pela “transformação dos sujeitos”, tornando-os obedientes e submissos à cultura legitimada.

É, então, que o professor inicia a desenvolver ações responsáveis pela inculcação dos valores legitimados juntamente com médicos e sanitaristas, colocando em “prática um conjunto de regras para domesticar os filhos dos

operários [...]” (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p. 91). A escola, portanto, passará a ser um “espaço de domesticação, uma massa de crianças vai estar sujeita à autoridade de quem rege, durante uma parte importante de suas vidas, seus pensamentos, palavras e obras” (idem, ibidem).

No capítulo *Os corpos dóceis*, do livro **Vigiar e punir**, Michel Foucault (1987) aponta características que marcaram a instituição escolar no decorrer de sua trajetória. Entre elas, o modo de organização das salas, no século XVIII, em que se destaca a organização por fileiras, e que, de acordo com algumas mudanças da época, além de tornar o espaço escolar uma “máquina de ensinar”, também lhe outorgava a função de vigiar, hierarquizar e recompensar.

Derivado do modelo dos conventos, o colégio (ou os colégios), para se tornar mecanismo considerado eficiente, assim como os quartéis, recorre ao sistema de penalidades, como exemplifica o autor:

Micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve, a privações ligeiras e a pequenas humilhações (idem, p. 149).

Mesmo com o passar do tempo, muitas características ora atribuídas à escola permanecem, enquanto outras características se reconfiguram, procurando ligar-se ao tempo presente. No artigo *Sobre a “conveniência” da escola*, de Costa e Momo (2009), algumas concepções sobre a escola são abordadas, elucidando e refletindo sobre a escola contemporânea. Vejamos:

[...] a crise da escola tem sido considerada por vários pesquisadores uma expressão dos embaraços que enfrenta ao prosseguir no cumprimento de seus desígnios, tal como foram esboçados no projeto filosófico, sociopolítico e cultural da modernidade. Admite-se que há, hoje, um descompasso entre a escola e os novos tempos. Parece que ela não tem conseguido assegurar a formação adequada, seja para os que por ela passam e têm dificuldades, seja para os que nela foram ou são bem-sucedidos, atingindo o mais alto grau de escolaridade (Costa e Momo, 2009, p. 521).

As autoras também perceberam, através de seus estudos, que a escola passa a se caracterizar como grande responsável pelas movimentações econômicas, pois:

Ela é uma instituição que ocupa um espaço físico privilegiado de confluência de pessoas, de reunião, de encontros duradouros e sistemáticos. Há escolas por toda a parte, em distribuição geográfica pelos territórios nacionais que é atravessada por várias racionalidades político-

sociais, fazendo dela um centro aglutinador de todo o tipo de sujeito (idem, p. 524).

Luis Henrique Sommer, no artigo *A ordem do discurso escolar*, vem corroborar nestas tentativas de compreender os papéis desempenhados pela escola, utilizando-se das percepções expressas por professoras da rede pública entrevistadas em sua pesquisa. É interessante ressaltar como a força das narrativas “autorizadas” e “não autorizadas” vão delineando as escolas de ensino fundamental brasileiras. Como aborda o autor,

[...] há determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas escolares. Ao mesmo tempo, a circulação, a disseminação, o compartilhamento de certos enunciados que compõem essas práticas discursivas estão implicados na produção das identidades das professoras, nas suas formas de enxergar a sala de aula, os alunos, a educação [...] (Sommer, 2007, p. 58).

Portanto, procurando identificar e, de certo modo, confrontar os discursos/narrativas circulantes (e permitidos) no ambiente escolar, foram abordados alguns aspectos referentes à profissão do magistério, às professoras e à própria escola que configuraram esta revisão teórica. A seguir, serão aprofundadas algumas ferramentas metodológicas para a realização deste trabalho e para as possíveis análises a serem desenvolvidas.

2. METODOLOGIA

Para buscar responder às questões de pesquisa deste trabalho: que impressões a comunidade escolar (pais, alunos e professores) produz sobre o magistério? Quais os mitos mais comuns sobre a docência? Quais são as expectativas do professor em relação ao exercício da docência?, e atendendo aos objetivos estabelecidos, foi feita a escolha pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. A partir das narrativas produzidas pelos sujeitos de pesquisa, serão desenvolvidas reflexões sobre o tema pesquisado.

Para uma compreensão das narrativas como instrumento de pesquisa, que favorece a articulação da escuta na busca por entender as representações ditas ou escritas pelos entrevistados e que também constitui-se como objeto de análise, Maria Isabel Cunha (1997) aponta que,

Trabalhar com narrativas na **pesquisa** e/ou no **ensino** é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (Cunha, 1997).

Para isso, conforme Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Portanto, “as falas” dos entrevistados são de extrema importância para a realização deste estudo que pretende compreender as relações entre comunidade escolar e formação das identidades docentes. A autora reforça esta idéia, apontando “a fala” como “reveladora de condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças” que, ao mesmo tempo, tem “a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor” (Minayo, 2009, p. 64).

A configuração deste trabalho como um estudo de caso se explica a partir do que dizem Lüdke e André (1986): “quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (p. 17). No livro **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**, as mesmas autoras apresentam algumas características que colaboram para a compreensão do estudo de caso.

De acordo com as autoras, “os estudos de caso visam à descoberta”, considerando, portanto, que o conhecimento não é algo acabado e que é pautado

por uma construção contínua (Lüdke e André, 1986, p. 18). Também se percebe a busca pela descrição densa da realidade como um todo, apresentando as possíveis nuances de um mesmo fato, utilizando-se de variadas fontes de informação, como, por exemplo, “professores, pais, alunos, técnicos, serventes etc.” (Idem, p. 19)

Entre as características, ainda podemos destacar a possibilidade das generalizações naturalísticas: a partir dos relatos de experiências do pesquisador, elas suscitam no leitor certa identificação, familiarização com o caso apresentado. Por isso, o estudo de caso procura representar os diferentes pontos de vista e permitir que tanto pesquisador quanto leitor possam inferir suas opiniões sobre o estudo (Ibidem, p. 20).

Para concluir, Lüdke e André (1986) apontam que,

[...] o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (Lüdke e André, 1986, p. 23-24).

Para que a escuta das falas ocorra de maneira sensível aos sentidos produzidos pelos sujeitos que participaram desta pesquisa, foram propostas duas entrevistas semi-estruturadas – uma dirigida a alunos (Apêndice 1), e outra, aos pais de alunos (Apêndice 2), e a produção de carta sobre as relações e os significados da docência pelas professoras (Apêndice 3).

A entrevista semi-estruturada configura-se como uma das principais técnicas de trabalho em pesquisa e visa à criação de um momento de interação ente pesquisador e entrevistado. As entrevistas em que não há uma imposição de ordem das questões propiciam ao entrevistado a expressão de suas idéias sobre o assunto, trazendo elementos interessantes ao pesquisador e ao trabalho proposto conseqüentemente (Lüdke e André, 1986, p. 33).

Os participantes da investigação são pais, alunos e professoras de uma escola da rede pública estadual da Região Centro-Sul de Porto Alegre e foram devidamente informados sobre o tema e os objetivos da pesquisa, tendo assinado um *Termo de Consentimento Livre e Informado* (Anexo 1). Da mesma forma, a diretora da escola também foi consultada sobre a possibilidade de efetivar este trabalho na instituição por meio de uma Carta de Apresentação (Anexo 2), informando a natureza do estudo.

Na escola funcionam turmas de Educação Infantil (Nível Jardim), do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental e uma turma de Classe Especial. Em vista do elevado número de professores, pais e alunos ligados à instituição e da impossibilidade de entrevistar a todos, pelo limite de tempo na realização deste trabalho, optou-se por uma amostra probabilística aleatória, considerando as turmas de anos pares: 2º, 4º e 6º ano. Foram escolhidos, aleatoriamente, 3 alunos para representar cada ano, 5 mães e uma professora de cada ano, totalizando 17 entrevistas.

A técnica de análise de dados foi a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin. Ela é definida como “conjunto de técnicas de análise das comunicações”, extremamente “dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica”. “O objeto da análise de conteúdo é a palavra, isto é, o aspecto individual e atual da linguagem” (ibidem, p. 43) e ela “tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis” (idem, ibidem). Dito de outra forma, este procedimento de análise procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, sendo uma busca de outras realidades através das mensagens. Portanto, pelas suas características e pelo tipo de análise que possibilita, a considero apropriada para o estudo em questão.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Pensando nas idéias trazidas por professoras, mães, alunos e alunas do Ensino Fundamental (2º, 4º e 6º Anos) de uma escola da rede pública estadual de ensino, produzimos a seguinte tabulação que torna possível, a partir da análise de conteúdo de Laurence Bardin, identificar características e organizá-las em categorias sobre os modos de compreender os significados da docência e as identidades docentes assim como são narradas pelos protagonistas da educação na instituição em que se desenvolveu esta pesquisa:

	Professoras	Mães/avó	Alunos e alunas
Significados da docência	<ul style="list-style-type: none"> • Ação que envolve estudo e planejamento. • Ato político e pedagógico. • Ação que envolve contextualização do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de afirmações relacionadas ao conhecimento, formação e/ou qualificação das profissionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ação que envolve ensino, aprendizagem, sabedoria e estudo. • As matérias relacionadas ao português e à matemática são importantes, com destaque para leitura e escrita.
Identidades docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito; amizade. • Aprendiz. • Dificuldades/insucessos são <i>motivadores</i> de qualificação. • Competência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito; amizade. • Professora-mãe: relação entre magistério e maternagem. • Disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito, amizade. • Disciplina e autoridade associadas à obediência. • Relações entre ensinar, explicar e brincar.

Quadro 1 – Significados das respostas dos sujeitos entrevistados

Inicialmente, rerepresentarei O ciclo de vida profissional dos professores, abordado por Huberman (in Nóvoa, 1995) através do quadro-síntese *O ciclo de vida humana: estudos clássicos*. Neste quadro, o autor se propõe a tratar das “tendências centrais” nas diferentes fases da carreira bem como da ordenação das mesmas em função do tempo de envolvimento com ensino dos docentes. Vejamos:

Anos de Carreira	Fases/Temas da Carreira	Características
1-3	Entrada. Tacteameto.	Confrontação inicial com a realidade. Possibilidade de experimentação.
4-6	Estabilização. Consolidação de um repertório pedagógico.	Momento de escolha, de confiança.
7-25	Diversificação. “Activismo”. Questionamento.	Busca de novos desafios.

25-35	Serenidade. Distanciamento afetivo. Conservantismo.	Queda no nível de ambição e de investimento.
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo).	Desilusão. Preparo para a aposentadoria.

Quadro 2 – Ciclos da carreira de um professor (Huberman in Nóvoa, 1995, p. 47)⁷

Através deste quadro, tentaremos identificar o ciclo vivido pelas professoras entrevistadas, considerando o tempo de envolvimento com o ensino. Dessa forma, pode-se supor que as professoras **L**, **M** e **R**, no que diz respeito aos anos de carreira segundo Huberman (in Nóvoa, 1995), deveriam se enquadrar nas seguintes fases: a professora **L** na fase da diversificação e do ativismo (7 a 25 anos); a professora **M** na fase da serenidade e do distanciamento afetivo (25 a 35 anos); e a professora **R** na fase do desinvestimento (35 a 40 anos), embora ela supere os tempos propostos no quadro, uma vez que ela se apresenta da seguinte maneira:

Professora “primária”- Ensino Fundamental tenho 43 anos de magistério - nível 6 e com experiência no magistério **há 45 anos**.
(Grifo meu)

Já as demais professoras apresentam-se com os seguintes tempos de experiência:

Meu nome é M., tenho 25 anos de experiência na área de educação.

Meu nome é L., sou professora há 21 anos, atuando sempre com Educação Infantil e séries iniciais.

Além de perceber que o tempo de experiência da professora **R** não está incluído no quadro, a narrativa de sua trajetória até os dias atuais não nos permite pensar que esteja na *fase de desinvestimento* como é suposto por Huberman em sua classificação. As significações de docência por ela expressas indicam uma postura de profissional dedicada que ainda se sente desafiada pelo seu trabalho. Conforme relata em trecho de sua carta-entrevista⁸,

Já trabalhei na zona rural, no interior do Estado, no Instituto Santa Luzia, na Escola Assunção e em colégios de irmãos Cenecistas. E me vejo como uma profissional qualificada, **sempre em busca de novos conhecimentos**, pois trabalho 60 horas, sempre com a mesma profissão, o que até hoje deu sentido a minha vida [foi] o ato de ensinar, mas ensinar mesmo, por isso trabalho com reforço

⁷ Foi mantido o português original (português de Portugal) conforme é utilizado no livro de que foi extraído este quadro.

⁸ Carta-entrevista foi o instrumento de coleta de dados utilizado com as professoras que concordaram em participar desta pesquisa.

pedagógico constante. (Grifo meu).

Assim, também as professoras **L** e **M** parecem estar em discordância com as fases propostas por Huberman (1995) que as classificaria, considerando apenas o tempo de envolvimento com o ensino, dessa forma: a professora **L** na *fase da diversificação e do ativismo*, e a professora **M** na *fase da serenidade e do distanciamento afetivo*. No entanto, considerando outras variáveis, e não apenas o tempo de exercício do magistério, elas estão mais identificadas com a *fase da estabilização* na qual emergem atitudes como “flexibilidade, prazer, humor”. Nesta fase, o docente se caracteriza por um sentimento de maior segurança em relação às suas atitudes e ao enfrentamento de situações com maiores níveis de exigência nos espaços escolares. Nos seguintes trechos dos relatos destas professoras, podemos perceber esta inclinação para a *fase de estabilização*:

Procuro passar **segurança** para meu aluno em relação ao que programo. **Sei onde quero e devo chegar** e conseqüentemente com o grupo. Considero-me uma especialista em 5ª e 6ª série ou 6º e 7º ano. Acredito que o professor que trabalha com essas turmas **tem que ser paciente e compreensivo** para fazer a passagem para um novo momento da vida escolar. (Professora **M**) [Grifos meus]

Trabalhar com crianças **é um desafio diário, que requer sensibilidade, conhecimento e flexibilidade**. Assim, posso dizer que, através desse exercício diário, cresço como pessoa e profissional. (Professora **L**) [Grifos meus]

Conforme Huberman (in Nóvoa, 1995) resume: “[...] no seu conjunto, a fase de estabilização, acompanhando a par e passo a consolidação pedagógica, é percebida em termos positivos, se não mesmo em termos de pleno agrado, por aqueles que a vivem” (p. 41). Pode-se concluir, portanto, que, para os fins de compreensão das narrativas produzidas pelas professoras, a classificação proposta por Huberman não coincide com as motivações e atitudes manifestadas por elas, que se mantêm bastante comprometidas e entusiasmadas com a docência, se considerarmos apenas o tempo de envolvimento delas com o ensino como propõe o autor em seu estudo.

Portanto, no que se refere a este grupo pesquisado, não há como estabelecer a mesma relação que Huberman (in Nóvoa, 1995) propõe entre o tempo (anos de carreira) e o desgaste gradual no exercício do magistério, que se vai percebendo na passagem de uma fase para a outra até se chegar ao que caracteriza a *fase do*

desinvestimento. Entretanto, as fases de carreira apresentadas pelo autor contribuem para a produção de outras identificações e caracterizações do grupo pesquisado, possibilitando-nos pensar e refletir sobre o modelo proposto.

3.1 Significados das narrativas

3.1.1 Docência e identidades docentes

A partir dos elementos identificados nas respostas produzidas pelos sujeitos entrevistados, foram evidenciadas algumas representações da docência que fazem lembrar os aspectos abordados por Garcia et al (2005) sobre os modelos de profissionalismo:

- profissionalismo clássico: conquista de prestígio, reconhecimento e *status* por meio do trabalho, relação submissa com a comunidade, docência como atividade não-profissional ou semi-profissional;
- profissionalismo como trabalho flexível: maior diálogo entre as comunidades docentes locais (grupos específicos de docentes em escolas ou disciplinas específicas) visando a melhorias na qualidade do trabalho pedagógico; identidades docentes influenciadas pelas práticas de cada local (Garcia et al, 2005, p. 50);
- como trabalho prático: coincidência entre saberes docentes, saberes práticos e crenças educacionais dos professores; risco da prática pedagógica recorrer à repetição das estratégias de trabalho;
- como trabalho restrito: o ensino tende a ser considerado intuitivo por natureza, extremamente relacionado à vocação;
- como trabalho extensivo: ação docente como mediadora entre teoria e prática; valorização de atividades que agreguem conhecimentos ao que ocorre na escola; risco de valorização excessiva dos resultados;
- como trabalho complexo: docência associada a trabalho muito complexo, pois, além de englobar tarefas como “planejamento coletivo, poder de decisões, uso de computadores, avaliação com portfólio, avaliação colaborativa etc.”, envolve

questões relacionadas a currículo e objetivos da educação (Garcia et al, 2005, p. 53).

Como se pode perceber, tais modelos estão permeados por idéias associadas a prestígio, diálogo, experiência e resultados respectivamente. Idéias também presentes nas respostas de professores e alunos.

Para as professoras e para os/as estudantes, a docência está vinculada principalmente ao conhecimento pedagógico, ao ensinar e aprender. A professora **R** enfatiza, em sua produção escrita, que “[...] o que até hoje deu sentido à minha vida [foi] o ato de ensinar, mas ensinar mesmo [...]”, idéia que é reforçada pelas outras professoras quando dizem que “Raros foram os anos em que não fiz cursos que me auxiliassem na prática docente” (Professora **M**) e “Classifico-me como uma profissional que está sempre em busca da atualização, bem como exercito meu lado como ser humano frente à diversidade do mundo escolar atual” (Professora **L**).

A partir destas narrativas, compreende-se que o profissionalismo, assim como é entendido por estas professoras, caracteriza-se por sua identificação com trabalho extensivo, o que, de acordo com Garcia et al (2005), se traduz como um modelo segundo o qual “as habilidades docentes derivam da mediação entre teoria e experiência” (p. 51). Em outros relatos também podemos constatar tal convergência de compreensões, já que as professoras apresentam, em suas escritas, uma estreita ligação entre desafios cotidianos e busca de qualificação. Vejamos:

Meus esforços e recursos de autoridade em sala de aula se tornaram ineficazes para captar a atenção daqueles que esperavam mais de mim, e foi neste sentido que **busquei qualificar minhas relações pedagógicas, onde aprendi a elaborar e acompanhar com melhor fundamentação teórica meu desempenho [...]** (Professora **R**). [Grifos meus]

Aprendo diariamente, inclusive e muito com meus alunos. **Os desafios que tive com turmas me fizeram crescer como profissional.** No momento foram até dolorosos, mas reconheço que me fizeram buscar “coisas” diferentes que acrescentaram em minha prática pedagógica (Professora **M**). [Grifos meus]

Também as falas dos alunos e alunas convergem para este modelo de profissionalismo extensivo, configurando a importância do ensinar acrescentado do aprender a ler e a escrever, como também resolver “continhas”. Assim, o papel/função das professoras, para este grupo, está relacionado à produção de conhecimentos que eles consideram fundamentais, portanto, o professor desempenha a função de ensinante, de alguém que conhece alguma coisa

importante e a transmite. Segundo os estudantes entrevistados, o significado da ação de suas professoras em suas vidas corresponde a:

Aprendizado, aprende o futuro, pra achar uma boa faculdade (Aluno **A** - 4º Ano).

Sabedoria, o aprendizado que lembro que elas passaram (Aluna **B** - 6º Ano).

Sem elas não seria ninguém, porque senão não iria aprender nada (Aluno **C** - 6º Ano).

Estes exemplos evidenciam a relação direta que se estabelece entre as compreensões de discentes e docentes sobre a docência e seus significados. É possível que a própria organização do sistema de ensino, isto é, sala de aula – professor – aluno, possibilite que estas representações expressas nas narrativas, em que o professor é o ensinante e o aluno é o aprendiz, se retroalimentem e se configurem desta maneira.

A fim de melhor compreender as narrativas em suas especificidades e os significados que têm se evidenciado nestas análises, é importante salientar o que Larrosa (2002) apresenta quando fala sobre elas:

[...] a narrativa, como modo de discurso, está já estruturada e pré-existe ao que se conta a si mesmo. Cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe pré-existem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado. Por isso, a narrativa não é o lugar da irrupção da subjetividade, da experiência de si, mas a modalidade discursiva que estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador) quanto as regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem) (Larrosa, 2002, p. 70).

Assim, ao tratarmos das narrativas das mães, é possível perceber o quanto estas estruturas, por vezes, atravessam os tempos e os espaços e como se estabelecem na atualidade. Para a mãe **D**, além de “Confiança e respeito”, a professora “é como se fosse uma segunda mãe”. É interessante destacar o vínculo importante que se estabelece entre a afetividade, o conceito de maternagem e o papel conferido às professoras pelas mães entrevistadas. Na fala da mãe **B** se evidencia a concordância com este aspecto quando ela diz que: “[...] levantar a mão pra professora é levantar a mão pra mãe.”

Para este grupo de entrevistadas, a forte identificação da docência com aspectos afetivos nos remete ao *modelo de profissionalismo clássico*. Quando se referem ao trabalho da professora como uma atividade à qual se confere prestígio e status, sem, no entanto, considerar a docência como uma profissão que requer

capacitação e conhecimentos específicos e inerentes ao exercício da mesma, tratando-a como uma atividade semiprofissional, percebem-se características claras deste modelo. Entretanto, não é possível destacar este modelo de profissionalismo como o único percebido nas narrativas das mães, embora se evidencie a dominância de significados relacionados ao modelo clássico. Quando questionadas sobre as características importantes para uma professora, foram dadas as seguintes respostas:

Tem que ter amor pela profissão (Mãe **C**).

Carinho (Mãe **B**).

As professoras são um amor, um doce (Mãe **E**).

Humildade (Mãe **A**).

Honestidade (Mãe **D**).

Destaca-se a ausência de aspectos relacionados à formação pedagógica, cultural e política das professoras. Os vínculos afetivos são os maiores responsáveis pela “definição de uma boa professora” nestas narrativas. É através do estabelecimento destes vínculos que a aprendizagem se torna possível, embora, em nenhum momento, tenham sido mencionadas qual ou quais aprendizagens interessam para estas mães no âmbito escolar. A este respeito, no estudo de Bruschini e Amado (1988), é apresentado que, embora o mito da “segunda mãe” dificulte o equacionamento dos problemas da profissão, evidencia-se como forte fator de responsabilidade sobre possíveis resultados positivos nas relações com os alunos.

As autoras trazem ainda, neste mesmo estudo, a forte relação da história do magistério (principalmente a partir da década de 30, quando as políticas de estado se voltam para a ampliação do ensino) com a feminização da profissão e sua relação com a maternagem,

[...] a mulher, e somente ela, dotada biologicamente pela natureza com a capacidade de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas, e considerando que o ensino das crianças na escola elementar era visto como extensão dessas atividades, o magistério primário, desde o século passado, começou a ser considerado profissão feminina por excelência (Bruschini e Amado, 1988, p. 5).

Portanto, retornando aos modelos de profissionalismo que Garcia et al (2005) apresentam, e pensando a partir destes aspectos relacionados à maternagem, parece que, apesar de uma dominância de características relativas ao *profissionalismo clássico*, se evidencia certa relação com o *modelo de profissionalismo restrito* “em que o ensino tende a ser intuitivo por natureza” e “está relacionado à vocação” (p. 51), o que confirma nossa interpretação das narrativas produzidas pelas mães. É relevante também ressaltar que as narrativas dos grupos considerados neste estudo (mães, professoras, alunos e alunas) não apresentam similaridades sempre: há convergências de significados entre algumas; divergências, entre outras. Enquanto as professoras acreditam na necessidade tanto de investimentos cognitivos quanto afetivos, as mães restringem-se aos investimentos afetivos. Os trechos das narrativas a seguir confirmam tais necessidades,

A amizade das professoras. É fundamental. Porque se o aluno tem dificuldades, porque se ele sente vergonha, ele consegue chegar na professora (Mãe A). (Grifos meus)

[...] e foi neste sentido que busquei qualificar minhas relações pedagógicas, onde **aprendi a elaborar e acompanhar com melhor fundamentação teórica meu desempenho**, onde o primeiro passo foi a formação da consciência crítica, **através de um processo pedagógico cujo eixo era a relação com meus alunos num clima de diálogo e confiança mútua** e que ainda hoje carrego sempre nos meus propósitos de professora (Professora R). (Grifos meus)

A referência das professoras aos muitos investimentos inerentes à docência remetem ao que Garcia et al (2005) problematizam ao afirmar que, muitas vezes, a profissão do magistério é tratada como de “alto grau de complexidade”, inserindo-se como atividade profissional descrita pelo *modelo de profissionalismo complexo*. Paradoxalmente, ainda que reconheçam as muitas tarefas e demandas vinculadas à docência, em suas narrativas ocorre um estreitamento quanto ao reconhecimento da necessidade de gerenciar diferentes aspectos que se inscrevem na rotina escolar. Por meio disto, podemos perceber a dificuldade que os sujeitos desta pesquisa possuem de compreender a docência como uma atividade mais ampla, que repercute em espelhamentos dos desejos e anseios da sociedade, possuindo, portanto, inúmeras variáveis que emergem para além do espaço de trabalho e também se constituem em “tarefas” docentes. De acordo com Hypolito (apud Garcia et al, 2005):

Profissionalismo tem que significar a melhoria do trabalho profissional, mas também a melhoria da qualidade social do ensino. Assim, as comunidades, grupos e movimentos sociais têm que ser auscultados quanto à qualidade social da educação [...]. Dessa maneira, a profissionalização tem que incluir o senso político de lidar com a idéia de que as definições de *currículum*, conteúdos e métodos devem resultar menos da sabedoria iluminada do profissional e mais das inter-relações com as realidades culturais nas quais se circunscreve o ato educativo (Hypolito, 1999, p. 98-99).

Ou seja, perceber e compreender que existem necessidades de diferentes ordens: estruturais (recursos financeiros); de formação (incentivos e disponibilização de cursos); físicos (espaços recreativos, salas de recursos); parcerias na área da assistência social (encaminhamentos terapêuticos fonoaudiólogos, oftalmológicos, psicológicos, envolvendo o conselho tutelar); e principalmente, professoras (profissionais com possibilidades de se dedicarem afetivamente, pedagogicamente e politicamente), interagindo com maior clareza e percepção dessa trama que interliga o ambiente escolar às necessidades de uma sociedade capitalista que se pretende democrática. Nóvoa (1995) já alertava para o fato de

[...] que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, [...], personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos (Nóvoa, 1995, p. 17).

Ainda na análise da profissão docente realizada por Nóvoa (1995), o autor explica que comparando o campo do Ensino com o da Medicina e do Direito, por exemplo, se verificam, no Magistério, mudanças quase imperceptíveis ou demasiadamente lentas nas perspectivas relacionadas à atuação dos diferentes atores sociais (em especial a comunidade escolar) no que tange à “capacidade de decisão (e não meramente consultiva) nestes territórios tradicionalmente monopolizados. Repercutindo essa capacidade de decisão na responsabilização desta comunidade sobre suas atitudes, no caso da Saúde, por exemplo, pela incorporação de comportamentos saudáveis” (Nóvoa, 1995, p. 23).

Portanto, quando as análises sobre docência e identidades docentes nos remetem a algumas similaridades, no caso, a afetividade presente algumas vezes entre as narrativas das mães, de professoras e alunos/as, retoma-se a importância de refletir sobre o quanto as narrativas históricas permanecem, mesmo que um pouco rasuradas, ainda presentes neste século. Larrosa (2002), ao elaborar associações sobre as narrativas, mais propriamente sobre o narrar-se, elucida que,

“*Narrare*” significa algo assim como “arrastar para frente”, e deriva também de “*gnarus*” que é, ao mesmo tempo, “o que sabe”, e “o que viu” [...]. O que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória (Larrosa, 2002, p. 68).

Assim, entender e considerar que a construção das identidades docentes se constitui a partir de narrativas, evidencia que, mesmo que mães, professoras e alunos/as por vezes discorram sobre a importância da escola e do papel da professora de maneiras divergentes (maternagem e conhecimento pedagógico/planejamento), inevitavelmente uma espécie de elo bastante subjetivo “conforma” suas narrativas a coincidirem sob algum aspecto, tornando inseparáveis os significados das narrativas da/na escola. De acordo com Larrosa (2002):

[...] se a subjetividade humana está temporalmente constituída, a consciência de si estará estruturada no tempo da vida. [...] Mas o tempo da vida, o tempo que articula a subjetividade não é apenas um tempo linear e abstrato, uma sucessão na qual as coisas se sucedem umas depois das outras. O tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. E essa articulação temporal é de natureza essencialmente narrativa. [...] É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo (Larrosa, 2002, p. 69).

Por isso, a importância de escutar e registrar as narrativas da comunidade escolar corresponde a permitir que se dê visibilidade e se produza o reconhecimento destes elementos que constituem marcas no contexto escolar, por conseguinte, marcas sociais. A atribuição de valorização dessas narrativas é de extrema importância para que se possa pensar quais são as aspirações, os objetivos, as expectativas destes grupos quanto às funções da escola como instituição educacional. Para concluir, destaco uma das considerações trazidas por Garcia et al (2005), que corroboram no intento desta pesquisa:

Talvez um caminho produtivo para a pesquisa seja buscar as diferenças, as discontinuidades, as divisões dessa categoria [o magistério], privilegiando as narrativas dos professores e das professoras acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho (Garcia et al, 2005, p. 54).

E que complemento, salientando que o privilégio deve-se estender aos demais segmentos escolares, alunos/alunas, familiares, funcionários, isto é, à própria comunidade. Portanto, dando continuidade aos aspectos destacados na análise de dados através das narrativas apresentadas, discute-se a seguir as impressões de professoras, mães e alunos/as sobre a disciplina como elemento constitutivo das relações pedagógicas.

3.1.2 Docência, competência e disciplina

No quadro anteriormente apresentado nesta análise de dados, sobre os significados da docência para os sujeitos entrevistados, aparecem elementos sobre a disciplina e a competência como narrativas pertinentes à constituição das identidades docentes. Inicialmente, abordam-se as falas expressas pelos entrevistados sobre a importância da disciplina no ambiente escolar, especialmente como fator que contribui para a aprendizagem. Vejamos:

As matérias, estudar bastante, **obedecer** aos professores (Aluno 6º **A**).
Disciplina, responsabilidade, comprometimento. Respeitar e ser respeitado (Aluno 6º **B**).
 Prestar atenção, **disciplinado**, ter hora para brincar, conversar (Aluno 6º **C**).

Na minha época...Ter **disciplina**, tratar bem, ser cuidadoso. A orientação vinha de casa. Presta atenção no ensino da professora. Hoje tá tudo diferente: o desrespeito dos alunos pelos professores não tem limite. A professora era autoridade máxima. Ontem ainda apareceu o soco na professora. É uma intranqüilidade na escola. (Mãe **E**)

Meus esforços e **recursos de autoridade** em sala de aula se tornaram ineficazes para **captar a atenção** daqueles que esperavam mais de mim [...] (Professora **R**).

Através destas narrativas, se torna visível a relação de necessidade estabelecida entre obediência, atitudes esperadas e permitidas, ou entendidas como possíveis, e ensino e aprendizagem. “Prestar atenção, disciplinado, ter hora para brincar, conversar” são ações que apontam para a sistematização e organização da rotina escolar, definindo como devem ser as posturas dos alunos/as, o que devem fazer e, principalmente, a atenção que devem dar às professoras que, ao mesmo passo, também se preocupam em como ter essa atenção voltada para elas (relato da professora **R**).

Relembrando o artigo *A maquinaria escolar*, de Varela e Alvarez-Uria (1992), verifica-se que o funcionamento da escola para as classes populares ocorrerá baseado nos princípios de obediência, pois

[...] o que percebem sim, é a oposição e ruptura que a escola supõe com relação a seu espaço cotidiano de vida, a sua forma habitual de estar, falar, mover-se e atuar. Nela se verão submetidos a toda uma ginástica contínua que lhes é estranha: saudar com deferência ao professor, sentar-se corretamente, permanecer em silêncio e imóveis, falar baixo e depois de

havê-lo solicitado, levantar-se e sair ordenadamente [...] (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p. 91).

Assim, quando os/as alunos/as associam o significado de suas professoras com a responsabilidade por suas aprendizagens e ao seu futuro, ao declararem que “[a professora] ensina a gente a ter boas maneiras” (A 4º **B**), “Sem elas não seria ninguém” (A 6º **C**) e “aprendizado, aprende [para] o futuro, pra achar uma boa faculdade”, se evidencia não somente os significados que conferem às suas professoras, mas o papel que a escola continua a exercer, ao menos nesta comunidade pesquisada. A obra **Vigiar e Punir**, de Michel Foucault (1987), no capítulo sobre disciplina, contribui para a compreensão desta relação “naturalizada” entre docência e disciplina e, por conseguinte, entre disciplina e competência docente. Como diz Foucault,

[...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças do corpo (em termos políticos de obediência). [...] Se a exploração econômica separa a força e o produto de trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (Foucault, 1987, p. 118-119).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou uma maior aproximação entre a comunidade escolar da qual faço parte e de suas percepções relacionadas ao trabalho docente. Ouvi-los e ouvi-las, a partir de outras perspectivas, debruçando-me sobre autores que se propõem a resgatar a dignidade dos profissionais do magistério a partir da compreensão do modo como se produzem as suas identidades, proporciona um crescimento relevante em minha caminhada acadêmica e, principalmente, em relação à minha identidade profissional.

Identities docentes: narrativas da/na escola e seus significados é um estudo que permite resgatar, na história, elementos que atravessam os tempos e se fazem presentes nas narrativas, constituindo nossas compreensões sobre a docência e os modos de interagir com o conhecimento escolar, caracterizando-se pelas relações de afetividade e sujeição da escola como local de transformação e/ou de mobilização social.

Embora esta pesquisa tenha proporcionado um evidente enriquecimento teórico sobre os significados da docência e das identidades docentes, outros questionamentos surgem. A partir das análises, se evidenciaram novas questões a partir das quais pretendemos, em outro momento, dar continuidade a este trabalho. Questões relacionadas às narrativas das professoras que expressam constantemente estarem em busca de conhecimento, de atualização. Assim, questiono quais as relações que estas professoras estabelecem com a busca por conhecimento e a qualificação de seu trabalho: será que se restringem a aspectos como aprovar seus alunos, se tornarem profissionais cada vez mais competentes, conquistarem maior dignidade, melhores salários, alunos motivados? Quais seriam os sentidos mais amplos e relacionados a esta busca constante por atualização? O que de fato buscam estas professoras?

Porém, neste momento, considero significativas as descobertas deste estudo sobre as relações entre o tempo de carreira e o empenho das profissionais entrevistadas, como também o que se refere à valorização conferida pelas mães aos aspectos afetivos nas vivências escolares, tanto nas suas vidas como na de seus filhos e filhas, e a importância que os alunos e alunas expressaram sobre o modo de ensinar e as lembranças a que suas professoras remetem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2009.

BRUSCHINI, C. e AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 4-13, fev. n. 64, 1988.

BUENO et al, Oliveira B. Docência, Memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, p. 219-318, 1993.

COSTA, M. e MOMO, M. Sobre a “conveniência da escola”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

COSTA, Marisa V. Trabalho docente e profissionalismo: poder, saber e suas tramas. IN.: MORAES, Vera R. (Org.) **Melhoria do Ensino e Capacitação docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996.

DEMARTINI, Z. e ANTUNES, F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 5-14, ago, n. 86, 1993.

EIZIRIK, M. e COMERLATO, D. Escola, disciplina, discursos e práticas: (re)significando o campo dos poderes institucionais. In: _____ **A escola (in)visível**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FISS, Dóris M. L. **Territórios incertos: os processos de subjetivação das professoras da rede pública estadual**. Tese (Doutorado em Educação) Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, p. 117-161, 1987.

GARCIA et al. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e pesquisa**. São Paulo, vol. 31, n 1, p. 45-56, jan./abr., 2005.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 1995.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e a educação. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, p. 35-86, 1994.

LEON, A. Duarte. Reflexões sobre a consolidação e desvalorização da profissão docente. **Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais**, Ano 05, N. 08, v. 2, 2009, p. 3-10.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Cecília (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: _____ (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, Gilson R. **Servidão ambígua: valores e condições do magistério**. São Paulo: Escrituras Editora, 2001. p. 11-100.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário**. São Paulo: Scipione, 1996.

VARELA, J. e ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, N. 6, 1992.

Eletrônicos

CUNHA, Maria I. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-5551997000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04/06/2011. doi: 10.1590/S0102-25551997000100010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Entrevista semi-estruturada dirigida aos alunos

1. Pensando em sua experiência como aluno, o que você considera mais importante no ambiente escolar para a produção de aprendizagens? O que ajuda a aprender?
2. E o que é menos importante para a produção de aprendizagens? O que dificulta a aprendizagem?
3. Qual foi/é o significado de suas professoras para a sua vida?
4. Dentre todas as suas professoras, há alguma com que você simpatize mais? Por quê? Se você pudesse falar o que pensa sobre as aulas que ela desenvolve, o que falaria? Como caracterizaria essas aulas?
5. Que adjetivos (positivos e negativos) você associa às suas professoras? Por quê?

APÊNDICE 2

Entrevista semi-estruturada dirigida aos pais ou responsáveis

1. Pensando em sua experiência como aluno, o que você considera mais importante no ambiente escolar para a produção de aprendizagens? O que ajuda a aprender?
2. E o que é menos importante para a produção de aprendizagens? O que dificulta a aprendizagem?
3. Qual foi/é o significado de suas professoras para a sua vida?
4. Que professora você gostaria de reencontrar? Por quê? O que você falaria para ela sobre seus tempos de aluno?
5. Dentre todas as suas professoras, há alguma com que você simpatize mais? Por quê? Se você pudesse falar o que pensa sobre as aulas que ela desenvolve, o que falaria? Como caracterizaria essas aulas?
6. Que adjetivos (positivos e negativos) você associa às suas professoras? Por quê?

APÊNDICE 3

Proposta de produção de carta feita às professoras

Colega, gostaria que você elaborasse uma carta de apresentação abordando seu tempo de experiência no magistério, como se enxerga como profissional, qual/quais sentidos dá a sua profissão, contando, também, algumas experiências que você viveu e que provocaram mudanças na sua forma de se relacionar com os colegas, alunos, pais e com os conteúdos de sala de aula no sentido de qualificar e/ou desqualificar as relações pedagógicas.

ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Informado
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

Porto Alegre, ___ de _____ de 2011.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

O Projeto de Pesquisa *Identidades docentes: as narrativas da/na escola e seus significados* tem o objetivo de mapear as representações de professores/as presentes nos discursos narrados pela comunidade escolar. Busca-se, sobretudo, compreender alguns aspectos das narrativas relacionadas às professoras e suas possíveis interferências na constituição das identidades docentes. A participação no projeto envolve responder uma entrevista semi-estruturada aplicada pela pesquisadora de forma individual e anônima, no caso dos pais e alunos, ou produzir texto sobre o assunto, no caso das/os professoras/es.

Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem-estar das pessoas, assim como a confidencialidade e manutenção do anonimato dos sujeitos entrevistados, na eventual divulgação dos resultados.

Diante do exposto, ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos pertinentes. Portanto, eu, _____, fui suficientemente informado/a a respeito da pesquisa, tendo discutido com Camila Bueno Medina sobre a minha decisão em participar dessa investigação e concordo voluntariamente em consentir a minha participação, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos. Da mesma forma, como responsável por _____, autorizo também sua participação na pesquisa como sujeito a ser entrevistado pela pesquisadora.

 Nome e assinatura do participante

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária este consentimento livre e informado, para a participação dessa pessoa neste estudo.

 Camila Bueno Medina - responsável pela pesquisa

ANEXO 2 – Carta de Apresentação**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL****FACULDADE DE EDUCAÇÃO****DEPARTAMENTO DE ENINO E CURRÍCULO**

Porto Alegre, __ de _____ de 2011.

SENHOR/A DIRETOR/A:

Ao cumprimentá-lo/a apresentamos a V.Sa. a universitária Camila Bueno Medina , pertencente ao Curso de Pedagogia Licenciatura, regularmente matriculada no 8º Semestre e realizando o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ao mesmo tempo, solicitamos permissão para que possa realizar uma pesquisa nesta instituição. Tal trabalho é de caráter obrigatório e visa, fundamentalmente, oportunizar um contato com o cotidiano escolar.

Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como da aluna que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Considerando a importância desta oportunidade de aproximação do trabalho docente e da realidade da escola à formação das/os alunas/os, esperamos contar com a disponibilidade desta instituição para a concretização dessa proposta de trabalho.

Desde já agradecemos sua atenção e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos e eventuais dúvidas.

Cordialmente,

Dóris Maria Luzzardi Fiss**Professora-orientadora do TCC**