



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UFTM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAÍS CRISTINA DE SOUZA

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS DA
CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UMA ANÁLISE DO DISCURSO

UBERABA
2021

LAÍS CRISTINA DE SOUZA

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS DA
CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UMA ANÁLISE DO DISCURSO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. **Área de concentração:** Fundamentos Educacionais e Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helena de Ornellas Sivieri-Pereira.

UBERABA
2021

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

S716c Souza, Laís Cristina de
Condições de produção e formações imaginárias da constituição da
identidade docente: uma análise do discurso / Laís Cristina de Souza. --
2021.
135 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Tri-
ângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021
Orientadora: Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri-Pereira

1. Professores iniciantes. 2. Identidade (Psicologia) – Professores.
3. Análise do discurso. I. Sivieri-Pereira, Helena de Ornellas. II. Universi-
dade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

Amanda Franzão R. Silva
CRB-6/3461



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UFTM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAÍS CRISTINA DE SOUZA

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS DA
CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UMA ANÁLISE DO DISCURSO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Membros da banca examinadora:

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Helena de Ornellas Sivieri-Pereira.
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Membro externo: Prof.ª Dr.ª Rosa Maria Moraes Anunciato
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Membro interno: Prof. Dr. Acir Mario Karwoski
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Prof. Dr. Rafael De Tilio
Departamento de Psicologia
IELACHS/UFTM
SIAPE 1939158

Membro convidado: Prof. Dr. Rafael De Tilio
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Uberaba, 23 de Julho de 2021



*Ilustrado por Leandro Felipe de Souza,
exclusivamente para compor essa dissertação.*

*Representação da Árvore da Vida.
"Raízes eternas de uma árvore em ciclos".*

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus avós.

Responsáveis pelas raízes de minha identidade moral, social e cultural.

Aqueles que mesmo sem intenção fortaleceram as bases do meu ser, daquilo que hoje sou.

"Vô Zézim" (In memoriam) & "Vó Aurora" – avós paternos

"Vô Felipe" (In memoriam) & "Vó Rita" (In memoriam) – avós maternos.

Agradecimentos

Agradeço infinitamente a Deus por abençoar o meu caminho, minhas escolhas e minha vida;

Aos meus pais por tanto amor, conforto, acolhida e fé;

Aos meus irmãos e sobrinhos por serem festa, alegria, apoio e me receberem sempre de braços abertos;

Ao meu amor, Wellington. Obrigada por ser força, acalento e lar e principalmente por me ajudar a manter os pés no chão, estando com o coração cheio de céu;

Aos meus amigos, que mesmo longe, compartilham as dificuldades da vida e se fazem presentes nos momentos mais importantes. Agradeço a amizade de cada um!

Um agradecimento especial a duas amigas do mestrado que me permitiram compor um “Trio da tarde” maravilhoso, transformando minha estadia temporária em Uberaba/MG em dias leves e felizes. Muitas saudades dos nossos encontros às quartas-feiras, Amanda e Daniele.

Agradeço a minha orientadora professora Helena por ser tão humana, atenciosa, companheira e pela maestria em me conduzir na pesquisa e na docência. Uma verdadeira inspiração para mim.

Agradeço ao PPGE pelo suporte, aos docentes do programa pelos ensinamentos e orientação e aos colegas do Mestrado UFTM Turma 2019 que por vezes foram influenciadores para a constituição da minha identidade docente.

Agradeço aos apontamentos dos professores Rafael De Tilio e Rosa Maria, ambos integrantes da banca de qualificação. Professor Rafael foi extremamente importante nos meus estudos sobre a Análise do Discurso, certamente é um horizonte que se abre. E a professora Rosa foi fundamental nos entendimentos sobre o processo de formação docente e sobre a importância das narrativas como instrumento de pesquisa.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo financeiro que tornou possível a realização deste estudo.

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza! Só assim de repente, na horinha em que se quer, de propósito — por coragem.

Será? Era o que eu às vezes achava. Ao clarear do dia.”

João Guimarães Rosa

RESUMO

A educação no Brasil tem se reconfigurado permitindo um diálogo com as tecnologias e com os novos cenários que abrigam tanto a escola como os professores. Neste sentido, esta dissertação busca analisar a constituição da identidade profissional de professores em início de carreira, tendo como espaço de atuação a escola que, atravessada pelo contexto, se modifica constantemente. Para análise foram realizadas três entrevistas com professoras da rede municipal de ensino do município de Uberaba/MG, mulheres de 36, 37 e 38 anos, com tempo de atuação entre um e quatro anos, na mesma instituição. Foi proposta uma entrevista em profundidade, aos moldes da técnica de História de Vida Temática, e a utilização de um diário de campo destinado à percepção científica da pesquisadora durante a coleta de dados. Sob a lente interpretativa da Análise do Discurso de linha francesa de Michel Pêcheux e os dispositivos teóricos como condições de produção e as formações imaginárias construídas nos discursos das participantes, buscou-se tatear a constituição da identidade profissional como um processo contínuo marcado pelos mesmos eventos específicos da carreira, porém os sentidos e significações construídos resultam em discursos diferenciados. Os resultados apontam que professores em início de carreira, atribuem aos fatores extrínsecos: estabilidade financeira, rapidez na formação profissional, estágios docentes, inserção rápida no mercado de trabalho, identificação dos resultados positivos do processo de aprendizagem e o reconhecimento da docência em atividade transformadora a qualidade de facilitadores do desenvolvimento profissional. Já os fatores extrínsecos, considerados dificultadores são: desvalorização profissional, baixa remuneração, estrutura deficitária das escolas públicas brasileiras, carga excessiva de trabalho, ausência da família na vida escolar das crianças, atividades administrativas e a formação continuada falha e discrepante. Os fatores intrínsecos que facilitam a formação docente e o desenvolvimento da identidade profissional do professor são: o interesse pelos estudos, a influência de outros professores marcantes, o reconhecimento gerado nas crianças que admiram e se espelham em seus professores. E por fim, os fatores intrínsecos que dificultam o processo de formação são: o desgaste físico e psicológico; a falta de autonomia, a administração das atividades profissionais e o relacionamento familiar, além do desenvolvimento psíquico destinado à profissão. Portanto, discutir a constituição da identidade permitiu compreender as condições de produção dos discursos elaborados por professoras que integram a educação pública brasileira e ainda apresentar quais os aspectos que incidem diretamente sobre a formação profissional docente.

Palavras-chave: Identidade Docente. Professor Iniciante. Análise de Discurso.

ABSTRACT

Education in Brazil has been reconfigured allowing a dialogue with the technologies and with the new scenarios that house both the school and the teachers. In this sense, this dissertation seeks to analyze the constitution of the professional identity of teachers at the beginning of their career, having as a space of action the school that, crossed by the context, is constantly modified. For analysis, three interviews were carried out with teachers from the municipal school system of the city of Uberaba/MG, women aged 36, 37 and 38 years, with a duration between one and four years, in the same institution. An in-depth interview was proposed, along the lines of the Thematic Life History technique, and the use of a field diary aimed at the researcher's scientific perception during data collection. Under the interpretive lens of the French line Discourse Analysis and the theoretical devices such as production conditions and the imaginary formations constructed in the discourses of the participants, sought to grope the constitution of professional identity as a continuous process marked by the same specific events of the career, but the meanings and meanings constructed result in differentiated discourses. The results indicate that teachers at the beginning of their career attribute to extrinsic factors: financial stability, speed in vocational training, teacher internships, rapid entry into the labour market, identification of the positive results of the learning process and recognition of teaching in a transformative activity as facilitators of professional development. Extrinsic factors, considered difficult are: professional devaluation, low pay, deficit structure of Brazilian public schools, excessive work load, absence of the family in the school life of children, administrative activities and the failed and discrepant continuing training. The intrinsic factors that facilitate teacher training and the development of the teacher's professional identity are: the interest in studies, the influence of other outstanding teachers, the recognition generated in children who admire and mirror themselves in their teachers. And finally, the intrinsic factors that hinder the training process are: physical and psychological wear; lack of autonomy, management of professional activities and family relationship, as well as psychological development aimed at the profession. Therefore, discussing the constitution of identity allowed us to understand the conditions of production of the discourses elaborated by teachers who integrate Brazilian public education and also to present which aspects directly affect the teacher's professional training.

Keywords: Teaching Identity. Beginner Teacher. Discourse Analysis.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD – Análise de Discurso

BNC-FORMAÇÃO – Base Nacional Curricular de Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

CAEE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EaD – Educação a Distância

E1 – Esquecimento de número um

E2 – Esquecimento de número dois

ESPII – Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional

FD – Formação Discursiva

FI – Formação Ideológica

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

HVT – História de Vida Temática

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

OMS – Organização Mundial da Saúde

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIUBE – Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

MINHA TRAJETÓRIA.....	12
1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	22
1.2 OBJETIVO GERAL.....	23
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	23
2 CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	24
2.1 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: O USO DAS TICS NAS SALAS DE AULA E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	30
3 PROFISSÃO DOCENTE.....	35
3.1 PROFESSOR INICIANTE.....	42
4. IDENTIDADE.....	48
4.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	52
5 PERCURSO METODOLÓGICO.....	57
5.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	58
5.1.1 Perfil das participantes.....	58
5.2 INSTRUMENTOS.....	59
5.2.1 História de Vida Temática.....	60
5.2.2 Diário de Campo.....	64
5.3 PROCEDIMENTOS.....	68
6 APORTE TEÓRICO/METODOLÓGICO.....	70
7 INTERPRETAÇÃO DAS ANÁLISES DISCURSIVAS.....	77
8 RESULTADOS.....	106
8.1 FATORES EXTRÍNSECOS QUE TÊM FAVORECIDO E DIFICULTADO O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	107
8.2 FATORES INTRÍNSECOS QUE TÊM FAVORECIDO E DIFICULTADO O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	111
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
10 REFERÊNCIAS.....	120

11 APÊNDICE A.....	132
12 ANEXO A.....	133

MINHA TRAJETÓRIA

Com o intuito de contextualizar o surgimento dessa pesquisa e minha trajetória, destaco algumas passagens que certamente foram relevantes para que eu pudesse aqui chegar. Tenho como formação primeira a Psicologia e uma especialização em Educação Especial e Inclusiva, pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade de Uberaba (UNIUBE), respectivamente.

Durante todo o meu processo de formação escolar, desde o ensino básico até a conclusão do ensino superior reconheço uma motivação em explorar e analisar os processos educacionais e suas interfaces. Os meandros evidentes da educação no Brasil permitiram-me reconhecê-la como base fundamental para uma sociedade justa, igualitária e mais humana; a criticar e ponderar as políticas públicas que deveriam ser ferramentas de desenvolvimento social, e que muitas vezes não são e a construir possibilidades de mudança, sejam elas por meio do diálogo, de realização de projetos, de trocas de experiência.

Recuperando lembranças que pudessem delinear o momento em que surge meu interesse pela educação, rapidamente lembro-me de um evento histórico que pude participar. Por volta dos anos 2000 eu cursava a oitava série (atual nono ano) e estive em Porto Alegre/RS prestigiando o evento Fórum Social Mundial. Foram dias intensos, aonde havia uma militância de jovens e ativistas que falavam de educação. Momentos de discussões em que se propunham novas ferramentas, métodos, combates e adequações para que, governantes e sociedade civil se unissem, e de fato pensassem juntos melhorias para o Brasil e o Mundo.

Essas reminiscências descortinam aspectos que, atualmente, me permitem compreender a importância daquele encontro. Talvez, esse simbolize o despertar consciente de como se funciona uma sociedade, quais os seus eixos essenciais e de que modo tudo se movimenta. Certamente, foi durante esse evento que iniciei então, minha consciência civil, admitindo o pensamento sobre sociedade, educação, cultura e economia, como parte de um mesmo sistema, uma engrenagem.

É importante ressaltar que a educação já nos anos 2000, e mesmo bem antes disso, necessitava de mudanças. Discutia-se no Brasil temas como diminuição do analfabetismo, casos de evasão escolar de jovens, necessidade de uma educação para

formar profissionais para o mercado de trabalho, efetivação da educação de jovens e adultos, violência nas escolas e também inclusão escolar. Estudando em uma escola municipal pública, eu convivia diariamente com todas essas temáticas.

Recordando o ensino médio e todo o seu percalço, arrisco dizer que trago de mais significativo desse momento o “protagonismo” de meus professores. Lembro-me da competência de muitos, do adoecimento evidente de outros, da espera pela aposentadoria, das situações de risco que enfrentavam dentro da escola pública. Além, das greves, dos conflitos políticos, das trocas de gestão que acarretavam mudanças nem sempre positivas para os professores.

Durante esse momento de amadurecimento, pois eu já estava na adolescência, mantive uma relação próxima de meus mestres. Uma proximidade que acredito ter despertado em mim a capacidade de enxergar o outro para além de seu *status* social. Ou seja, passei a enxergar o professor para além de sua profissão. Compreender que ele carrega toda uma história de vida, seus medos, desejos, aflições, descrenças. Enfim, vê-lo como um ser humano comum a todos os outros.

Iniciado o curso de psicologia na UFTM em meados de 2009, pude conhecer e explorar às várias áreas de atuação do psicólogo. Tive contato com a psicanálise e outras abordagens; realizei pesquisas na área da adoção e da ludicidade; estagiei na psicologia jurídica, na psicologia clínica e organizacional e por fim na psicologia educacional. Acredito que unir psicologia e educação é fortalecer redes de desenvolvimento pessoal, social e emocional, além de, estabelecer vínculo de apoio, necessário nas rotinas escolares.

No decorrer do estágio em psicologia educacional, sob orientação da professora Helena, novamente estive envolvida com os processos educacionais, com a rotina escolar e diretamente em contato com professores, uma vez que, os encontros reflexivos ofertados no estágio eram com os professores da escola. Durante os encontros eram propostas reflexões sobre os dilemas e enfrentamentos da profissão, as dificuldades e as motivações da profissão. Momentos de acolhida, de confronto e principalmente de reconhecimento, “do que eu sou no mundo e de como eu atuo nele” tendo como perspectiva minha profissão, meu contexto de atuação profissional. Incrivelmente uma experiência que transformou meu olhar para a psicologia.

Ao concluir a graduação e me deparar com um cenário de poucas possibilidades para o mercado de trabalho na psicologia, segui em busca de um emprego. Fui contratada por uma empresa privada para atuar em um projeto social, na área de educação. Muitos projetos voltados a desenvolver habilidades sociais de crianças eram realizados. Para conduzir os projetos, exigia-se formação em pedagogia. Minha contratação foi para a área administrativa. Mesmo assim, meu contato com os projetos e com a equipe sempre foi de muita proximidade.

Acompanhando tudo de perto, pude vivenciar experiências enriquecedoras e assim, aos poucos aprender muito sobre o contexto escolar e suas minúcias. Apesar de ser um espaço de educação não-formal exigia-se que para a criança participar do programa teria que estar matriculada e frequente na educação fundamental (1º ano até ao 5º ano). A realidade do projeto tinha como demanda crianças com dificuldade de aprendizagem, outras com transtorno de aprendizagem, questões de negligência, de abuso, de abandono familiar, enfim, praticamente reproduzia o contexto de sala de aula de uma escola pública. Embora existisse a necessidade, não havia psicólogos no programa.

Permaneci no programa como parte da administração pelo período de três anos. Decidi que estava na hora de retomar meus estudos e me aventurar em alguma outra atividade que me desafiasse. Após um ano desse desligamento fui aprovada no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Iniciei em março de 2019 retornando então à universidade em que me formei psicóloga. O programa de mestrado me possibilitou conhecer outras áreas e pessoas de outras formações acadêmicas, muitas trocas aconteceram.

Muitos dos meus colegas de mestrado eram professores da educação básica, da rede pública ou da rede privada de ensino. Aproveitei o momento para observá-los e aprender também sobre a docência com aqueles que já estão inseridos em salas de aula e lidam com a rotina da profissão. Foi uma ocasião importante para uma autorreflexão sobre minha própria constituição identitária enquanto docente. É um início de muitos desafios e incertezas, assim como a própria literatura aponta. Contudo, aprofundar na temática para elaborar este estudo e estar em contato com outras vivências, me permitem identificar as nuances e obstáculos do “ser professor” e certamente, serão importantes na minha constituição profissional e pessoal.

Posso dizer então, que a constituição deste projeto surge de elementos que compõem a minha própria identidade. Sempre tive muito apreço por narrativas biográficas, posso inclusive dizer que é meu gênero literário preferido. Além de poder ouvir e reviver junto com as participantes suas histórias de vida pela oralidade, algo que me remete muito à infância com meus avôs e seus contos sobre a região do sertão do Seridó no Rio Grande do Norte, suas experiências como candangos¹ em Brasília e tantas outras andanças pelo interior do Brasil.

Afinal, o processo investigativo de dedicação a uma determinada temática, como é o envolvimento com uma pesquisa científica permite um entrelaçamento com aspectos subjetivos do próprio pesquisador. Logo, o pesquisador é parte de sua pesquisa e quanto menos dissociar sua trajetória pessoal de sua trajetória profissional, melhor será o resultado de seu trabalho.

O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício; para realizar suas próprias potencialidades, e quaisquer oportunidades que surjam em seu caminho, ele constrói um caráter que tem como núcleo as qualidades do bom trabalhador (MILLS, 2009, p.22).

Assim, pensar minha própria construção profissional enquanto professora em início de carreira (pois, a conclusão do Mestrado me habilita para tal) me remete ao que vem sendo delineado pelas participantes sobre as questões referentes à profissão docente, o que de tal modo, me permite, sem estar atuando conhecer o cenário de uma sala de aula e compreender, por meio de leituras e observações, os obstáculos, as dificuldades, as motivações e contentamentos cotidianos da docência. Ou seja, entender melhor o processo de constituição da identidade de professores em início de carreira.

As histórias de vida profissional das participantes apresentam um traço íntimo em cada narrativa, pois são pessoas que narram suas próprias experiências. Neste sentido, os aspectos significativos são expostos no discurso ou se mostram nos deslizes da linguagem, fortalecendo os sentidos que os enunciados carregam. Foi possível uma imersão nessas histórias que me possibilitou compreender de que modo a língua, o sujeito e a historicidade se entrelaçam.

¹ Apesar das inúmeras possibilidades de sentido, para este estudo “candango” é um termo usado para se referir à mão de obra nordestina, que em meados dos anos 1950 foram direcionadas para o centro do país para a construção da futura capital do Brasil, Brasília.

Para este estudo, busco então ouvir as narrativas construídas por professoras sobre suas experiências, histórias e sentidos de vida na profissão docente. Desse modo, pensando as dificuldades que a educação pública enfrenta no Brasil, como pouco investimento, violência, negligência social e familiar, falta de incentivo profissional, enfim, volto meu olhar aos docentes, mais especificamente aos professores que estão entrando na carreira, ou seja, vivenciando algo novo que inevitavelmente se configura em um momento de descobertas, medo e insegurança.

Será que frente às demandas e os imprevistos da profissão, os professores se encontram preparados? Quais os sentidos produzidos sobre o papel e responsabilidade dele? Quais são as imagens construídas sobre como ser professor e como se portar em uma situação não escolar, por exemplo, em um encontro discursivo/entrevista? Quais as dificuldades na profissão? E quais as motivações para se manter na docência? Quais as imagens construídas sobre a formação identitária no início da carreira? E de que modo, as políticas públicas auxiliam ou hostilizam a profissão?

Todas essas reflexões certamente conduziram-me a elaborar essa dissertação. Seria então, uma oportunidade de tomar ciência de narrativas de docentes, conhecendo sua trajetória de vida e profissional, supostamente fortalecimento suas vozes, muitas vezes, apenadas em suas rotinas. Busca-se ainda, a promoção autorreflexiva de sua identidade, dos processos que o conduziram a tornar-se e o manter-se professor e ainda, sobre as transformações políticas que interferem em seu desenvolvimento. Portanto, ouvir histórias de vida e significações de professores que iniciam sua atuação docente frente às possíveis mudanças nos processos educacionais é o intuito deste estudo, além de fomentar conteúdo, tendo como foco o professor e sua atuação.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade estruturalmente organizada é resultado de processos e lutas sociais que, ao longo dos anos, foram delineando sua composição, favorecendo grupos, conduzindo ideologias e sistemas econômicos, além de fortalecer as instituições que formam a base social de desenvolvimento individual e coletivo. É importante ressaltar que as construções sociais sofrem alteração do fator espaço-tempo, ou seja, são mecanismos que se transformam em um contexto sócio-histórico e conseqüentemente, também reorganizam a sociedade.

Na medida em que a história se produz dialeticamente, cada sociedade, na organização da produção de sua vida material, gera uma contradição fundamental, que ao ser superada produz uma nova sociedade, qualitativamente diferente da anterior (LANE, 1989b, p.13).

Logo, esse processo de contradição fundamental, tal como descreve Lane (1989b), torna-se o propulsor de mudanças que permitem uma evolução social em suas estruturas. “[...] o homem se constitui na relação de mediação com o social, relação em que homem e sociedade vivem a tensão constante de serem diferentes, opostos, mas de se constituírem mutuamente.” (AGUIAR, 2012, p.59). Sendo então, papel das instituições sociais estabelecerem regras, fundamentos, leis que geram o desenvolvimento social enquanto corpo coletivo, resguardando uma parcela de responsabilidade no contorno e preenchimento dessa sociedade.

De acordo com os estudos de Foucault (1969 a 1984) a sociedade ao se modernizar cria suas instituições no intuito de preservar a ordem e a subserviência entre os pares sociais, reverberando a ideia dos jogos de poder. A própria organização física da escola, a disposição de suas cadeiras enfileiradas, paredes altas e cercadas, observação e controle constante tanto dos corpos como do ambiente, padronização dos sujeitos (uniformes, filas), tudo reforça a ideia de um espaço controlador, de dominação e de rigidez (CAMPOS; SILVA, 2015) onde a individualidade pouco é considerada. Com a modernização, a sociedade formaliza suas estruturas, suas classes e detém o controle sobre seus agentes sociais. Assim, tanto a escola como outras instituições são alicerçadas sobre essas premissas de submissão.

Uma sociedade em ordem, na qual o menor desvio possa ser detectado; forma-se uma sociedade disciplinar; todo um investimento do detalhe que se faz. O poder disciplinar é o poder que se ocupa do detalhe e do ínfimo. Nada deve passar despercebido; pelo contrário, tudo deve ser observado. É a

eterna, é a atenta vigilância que perscruta a vida do cidadão a cada passado (GABRIEL; PEREIRA, 2018, p. 35).

Ao colocar luz sobre as discussões propostas por Foucault entre 1969 e 1984 entende-se que a educação tem um papel determinante, de modo individual, enquanto transformadora de um ser e sua individualidade e em modo social quando inserido em um sistema de relações, ou seja, como parte deste. Assim, pode-se entender a educação como instrumento de libertação, que movimenta o pensamento e o conduza à criticidade, ao debate, à construção. Ou ainda, de modo antagônico, a educação pode assumir a ideia modeladora e disciplinar, que exerce sobre seus sujeitos o papel determinante de controle e ditadora de modos de conduta.

Assim, há dois modos de pensar a educação cujo resultado pode ser duas formas de vida totalmente diferentes, as quais terão certamente seus efeitos sobre todo o corpo social, de uma sociedade em que impera os dispositivos ditos disciplinares e normalizadores para uma sociedade livre da normalização impositiva (GABRIEL; PEREIRA, 2018, p.29).

De modo inegável a educação ofertada no contexto escolar, necessariamente transforma o indivíduo em sujeito social, para além de oferecer contribuições sobre os aspectos científicos e teóricos que constroem as disciplinas apresentadas nas salas de aula. Espera-se que o aluno se sinta pertencente a determinados grupos sociais, reproduza comportamentos socialmente aceitos, busque respostas, saiba definir certo e errado, consiga se impor nas situações de confronto ou a se retirar se necessário, defenda suas ideias e crie possibilidades de mudança em seu contexto social. Esse é o cenário ideal que se deseja alcançar na escola, permitindo então que a base política de uma sociedade que negocia, que constrói, que organiza, que arrecada, que divide e que respeita seus pares é vivenciada na escola e aplicada no contexto social para além dos muros.

“A educação consiste em algo que envolve todos os aspectos de uma cultura, desde os individuais, a forma de se relacionar com o outro até os aspectos espirituais. Ela vai depender das normas e valores daquela sociedade, assemelhando-se assim ao conceito de *paidéia* quando traz o sentido de que não existe educação ou o verdadeiro ensinamento se não houver valores humanos.” (GONÇALVES, 2018, p. 250).

Para além de acreditar na potência transformadora da escola é preciso fomentar políticas que estruturam um “modelo de educação e de sociedade democráticas.” (XAVIER; CHAVES, 2018, p. 279). É necessário que a escola assuma a responsabilidade em formar cidadãos críticos, que tenham posicionamento político, que sejam capazes de fortalecer um pensamento sólido com referências e opinião, a fim de,

efetivamente agirem nas questões sociais. Desse modo, é notória a relação da escola com a construção e o desenvolvimento social dos sujeitos alunos e de todos os demais agentes que a compõem.

É sabido que as transformações que ocorrem dentro da escola e incidem sobre os sujeitos são significativas para a toda a vida. A criança quando inicia sua vida escolar inaugura também sua vida em sociedade e aprende valores que serão à base de uma consciência coletiva. A escola seria então, uma prévia da estrutura social. Analisando, por exemplo, a relação aluno-professor, pode-se dizer que para além dos acordos de poder, disciplina e ordem, há um contato pessoal de atenção, carinho, dedicação, aprendizados. Essas trocas recheadas de afeto e sentimento podem apresentar uma evolução escolar deste aluno e possivelmente um desenvolvimento profissional deste professor.

Refletindo sobre os demais agentes escolares e suas transformações, de que modo ser um profissional da educação representa alguma mudança pessoal e profissional? O cenário da educação interfere no processo formativo deste profissional? Quando o professor inicia sua construção profissional encontra-se atravessado por histórias, por realidades distintas, amigos, famílias, dificuldades, obstáculos, enfim, aspectos que podem ser encarados em qualquer outra profissão. No entanto, qual o diferencial em ser um profissional docente? Inúmeros são os atravessamentos que incidem diretamente na vida profissional e pessoal deste professor no contexto de sala de aula.

Compreender as transformações da escola, aliada aos contextos sociais e vislumbrar a formação docente como um processo contínuo exige uma análise apurada identificando o que, de fato incide sobre essa formação. Identificar as mudanças evidentes no processo educacional que englobam desde a apropriação dos meios tecnológicos nas salas de aula, os baixos índices de qualidade do ensino público, as mudanças no modo de avaliação e até mesmo a desvalorização profissional docente permite se discutir quais os aspectos influenciam na constituição da identidade do professor.

Assim sendo, surgem os questionamentos referentes às transformações ocasionadas nos sujeitos professores. De que modo são afetados? Pode-se dizer que todo o contexto que envolve a escola também afeta o desenvolvimento profissional do

professor? Partindo destes questionamentos, este estudo busca fazer uma análise sobre o processo de constituição da identidade docente em determinado tempo e contexto. Tornar-se professor, suas nuances, individualidades, historicidade, dificuldades, lutas e seu modo de estar em sociedade. Baseia-se na importância de fomentar estudos que auxiliem na compreensão do processo de constituição e atualização da identidade profissional do professor, em um contexto que vem exigindo uma modernização das estratégias de ensino-aprendizagem.

Justifica-se, ainda, por favorecer a compreensão da identidade, das condições de trabalho, dos processos de formação e capacitação dos professores, ampliando o entendimento da realidade e das demandas educacionais do país (GATTI, 2016). Discutir a constituição da identidade docente é reconhecer os processos de constituição de formação do próprio indivíduo, não podendo separar aquilo que é tido como profissional e pessoal (NÓVOA, 1989b).

Pode-se compreender a identidade por processos de construção e reconstrução mutáveis e flexíveis do ser-sujeito, ou seja, considerando as relações, as influências, os afetos, as ideologias, as crenças enfim, tudo o que incide sobre o ser humano, de forma positiva ou negativa. Sendo assim, buscou-se neste estudo elucidar de que forma o professor é inserido e assistido em sua profissão, quais as dificuldades enfrentadas no decorrer de sua atuação, quais as motivações que fortalecem essa escolha e conseqüentemente, a tessitura da identidade profissional docente.

No capítulo 2 “Cenários da Educação Brasileira” é apresentado o panorama geral da escola e da educação no Brasil. São discutidos os principais aspectos que envolvem as políticas de investimento e o desenvolvimento da educação aliado aos modelos econômicos e financeiros vigentes no país. Um aspecto importante que dialoga incisivamente com o processo de formação docente, que é tema central deste estudo, é o modo de inserção e apropriação das inovações tecnológicas nas salas de aula. Neste capítulo então, é proposta uma reflexão sobre a adesão e preparo dos docentes frente às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e seus usos nas escolas brasileiras, uma vez que, a inserção de novas ferramentas de apoio pedagógico nas salas de aula altera a rotina escolar.

“Formação Docente” é o título do capítulo 3. Nele são discutidos os percalços que envolvem a formação profissional do professor. Nesse momento o intuito é elucidar

o processo de desenvolvimento profissional, tendo como foco o período inicial na carreira docente. É importante destacar que essa temática proporciona uma reflexão sobre a escolha profissional, os currículos de formação, sobre o papel da universidade e dos cursos de licenciatura, além da inserção na profissão e seus desafios primeiros. São exploradas ainda as influências na carreira e desenvolvimento gradual e contínuo que molda a identidade profissional docente.

Logo na sequência, no capítulo 4 intitulado “Identidade”, a temática explorada é o modo de constituição do sujeito social, considerando suas escolhas e subjetividade, resultando em uma identidade que se transforma e se reestrutura. A constituição da identidade humana será conduzida pelo viés da Psicologia, mais especificamente da Psicologia Social, compreendendo o ser humano e seus processos de constituição, tendo como embasamento a Teoria da Identidade elaborada pelo professor Antônio da Costa Ciampa. Em seguida, discute-se a identidade profissional docente na tentativa de (re)construir o indivíduo, suas idiossincrasias, sua formação enquanto pessoa e o seu contexto sócio-histórico como fundamental nessa construção. Permitindo compreender o sujeito em constante transformação e a sua relação com a profissão.

O percurso metodológico estabelecido para o desenvolvimento deste estudo será descrito no capítulo 5. Toda a contextualização sobre este ser um estudo qualitativo de caráter exploratório, realizado com seres humanos e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), além dos requisitos para manter sigilo e responsabilidade com os participantes e dados coletados. É possível encontrar ainda neste capítulo, a justificativa para a definição dos participantes, a utilização dos instrumentos (Técnica de História de Vida Temática e o uso de Diário de Campo).

A apreciação das entrevistas será fundamentada no dispositivo metodológico da Análise de Discurso, possibilitando um diálogo que envolve as construções ideológicas que atravessam as participantes, ou seja, em uma entrevista (material analítico) seria a análise da linguagem para além das palavras, uma atenção destinada aos sentidos e os modos de construção destes sentidos e dizeres (social e ideológico) que assumem quando alguma história é narrada. Será dado um foco nas condições de produção (dispositivo teórico da AD) assim como as formações imaginárias do contexto imediato

(momento da entrevista e da interlocução estabelecida entre a pesquisadora e as participantes) e histórico de vida de cada participante.

No capítulo 6 então, tem-se a análise e interpretação dos resultados finais da pesquisa, sendo norteadas pelos objetivos específicos descritos a seguir. E por fim, o capítulo 7 assume as considerações finais. A combinação dos instrumentos e o tipo de análise escolhida permitem discorrer sobre a formação social e profissional do docente buscando correlacionar seus processos e a constituição de sua identidade, permitindo nesse capítulo um levantamento das dificuldades enfrentadas no decorrer da pesquisa e as percepções sobre possibilidades futuras de outros estudos.

Diante da contextualização apresentada e o que será apontado a seguir, é possível identificar as diversas realidades de cenários da educação brasileira, que desenham um panorama antagônico de desigualdade, de pouco investimento que gera o sucateamento da educação, sendo atravessado pelo avanço tecnológico, pela rapidez da informação e pela inserção de ferramentas informatizadas nos espaços sociais. Esses cenários coexistem e dificultam o desenvolvimento da educação no Brasil, pois segregam, excluem e exigem aprimoramento de profissionais que transitam nestes espaços, como é o caso dos docentes.

Investigar a constituição docente é buscar compreender como esses profissionais da educação lidam e se desenvolvem durante seu período de atuação. A Análise do Discurso possibilita conhecer os aspectos que, quando atravessa cada professor, o afeta de um modo ou de outro, construindo inúmeros sentidos de leituras dos cenários. Ou seja, cada sentido construído pelas participantes é influenciado pelo seu contexto histórico, pela sua vivência emocional e principalmente pelos sentidos que em outros momentos foram construídos.

Esta proposta de pesquisa parte da seguinte problemática: considerando que o processo de formação profissional docente é contínuo e sofre influência do contexto sócio-histórico; que o desenvolvimento da identidade profissional docente se constitui a medida que o sujeito passa a experienciar as demandas da profissão, enfrenta os desafios, se atualiza, reflete sobre sua história de vida, suas conquistas e perspectivas futuras, além de identificar sua responsabilidade profissional frente às transformações sociais, questiona-se: como tem se dado o processo de constituição da identidade profissional do professor frente às transformações nos cenários educacionais brasileiro?

O objetivo geral é analisar a constituição da identidade profissional do professor em início de carreira, no contexto de mudanças nos processos educacionais.

Para analisar o processo de constituição da identidade de docente das escolas públicas da rede municipal da cidade de Uberaba-MG buscam-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar os fatores extrínsecos² ao professor que têm favorecido e dificultado o processo de constituição da sua identidade profissional;
- Identificar e analisar os fatores intrínsecos³ ao professor que têm favorecido e dificultado o processo de constituição da sua identidade profissional;

² 1. Exterior; de fora. (Dicionário Priberam, 1998).

³ 1. Que se encontra na essência ou na natureza de algo ou alguém. = ÍNTIMO. (Dicionário Priberam, 1998).

2 CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Discutir o contexto da educação brasileira e seus entraves necessariamente as questões referentes aos modos de construção das políticas públicas, os atores sociais que estão inseridos na escola e as transformações possíveis que a educação proporciona a sociedade serão evidenciados. Para este trabalho, o foco de investigação são os docentes e o processo de constituição de sua identidade profissional. Portanto, ao longo deste capítulo, serão delineados os parâmetros que abraçam e que atravessam a formação do professor nos cenários atuais da educação brasileira e as interferências neste processo.

Nos anos 1990 os movimentos pró-educação clamavam por adequações e por uma escola pública democrática, ou seja, que fosse acessível, gratuita, e de qualidade, uma vez que, os indicativos apontavam para uma escola segregacionista, orientada a desenvolver a reprodução de conteúdo, treinamento do domínio de técnicas e a padronização dos modos de ensino-aprendizagem. Era possível identificar vestígios da educação instituída pelos jesuítas, sendo “de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos.” (GADOTTI, 2003, p.231).

Concomitante aos movimentos pró-educação aconteciam articulações sócio-políticas que estimulavam parcerias público-privadas na educação superior brasileira. Os pilares de interesse que motivavam as profundas transformações na educação brasileira sustentavam o grande empresariado da sociedade da época e “O projeto claramente defendia o planejamento de um sistema educacional voltado para os imperativos do mercado.” (GADELHA, 2017, p.168). Nos tempos atuais, a ideologização vigente que monitora o comércio, que guia a sociedade e que determina suas ações é também interessada na dominação da educação.

Gadotti (2003) em seu livro: “História das Ideias Pedagógicas” traça um percurso que descreve as teorias mais importantes e seus influenciadores, cada um em seu tempo histórico, tendo como reflexo ou mesmo modo de condução às políticas sociais e econômicas vigentes de cada época. Apresenta por exemplo, a educação fundamentada no pensamento anarquista, liberal e progressista presentes, respectivamente nos anos de aproximadamente 1900, 1920 e 1950. Ainda segundo o autor, estes movimentos não eram necessariamente antagônicos, apenas defendiam pontos divergentes de destaque da educação pública.

Compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa (FREIRE, 2001, p.25).

Desse modo, é importante compreender que os contextos sociais, econômicos e políticos influenciam diretamente o modo de se pensar educação e se colocar em prática às ações que defendam uma ou outra prerrogativa. Ademais, pode-se identificar na organização social brasileira a estruturação de cenários da educação que ora são antagônicos, díspares, ora se assemelham e até se completam quando se pensa a construção de conhecimento. Compreender as estruturas de classes sociais, e a partir deste ponto, se pensar políticas públicas de adequação, melhoria, desenvolvimento e acesso, são os passos iniciais de uma construção de sociedade justa e democrática.

Um dos cenários que se pode visualizar na atualidade brasileira é uma educação pública que não tem sido suficiente ao atender sua população e logo, abre precedentes para investidas de desmonte por parte de um sistema que visa lucro também no processo educativo. Ou seja, como descrito acima, os sistemas que gerenciam a sociedade, também ditam às regras na educação. E o desmonte acontece quando não há investimento para a educação pública e aos poucos, esta se torna obsoleta, deficitária, desigual e acentuando ainda mais os problemas sociais.

Enquanto isso se vê novos ditames de escola renovada, com disponibilidades tecnológicas de qualidade sendo ofertados pelas instituições privadas, vislumbrando um cenário oposto da educação brasileira pública. São lógicas de privatização e mercantilização em detrimento de uma educação pública cada vez mais decadente. “Por isso, somos intransigentes: educação não é mercadoria.” (GIROTTI, 2019, p.19).

A construção de uma educação pública, acessível e de qualidade tem encontrado como empecilho os interesses do mercado, da política e da economia na educação privada e nas políticas de privatizações. “Uma gama de atores internacionais e nacionais têm investido sem precedentes na educação brasileira, em todos os níveis, graças às altas taxas de lucro e à falta de regras restritivas na legislação que regula o setor.” (SANTOS; CHAVES, 2020, p.7). Desse modo, é possível compreender o que Darcy Ribeiro proferiu em uma palestra no ano de 1977 quando disse que: “[...] a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um

programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos.” (RIBEIRO, 2019, p.55).

Passou-se a defender a ideia de que o modelo do Estado burocrático era inoperante e improdutivo e de que seria necessário reformá-lo para que se tornasse um modelo de Estado voltado para os interesses do mercado, no qual a competição e a liberdade são essenciais à concorrência e à produtividade. Para tanto, foi realizada uma série de contrarreformas com a finalidade de reduzir a ação do Estado na oferta de serviços públicos e na garantia dos direitos sociais. Nessa perspectiva, a educação passou a ser concebida como serviço, não mais um direito (SANTOS; CHAVES, 2020, p.4).

Tendo em vista o papel social da educação e o entrelaçamento desta enquanto parte de uma sociedade democrática, sendo um direito universal como prevê a Constituição Federal de 1988, é possível dizer que há conflitos de ideias em sua estruturação. O que se sabe é que sua organização, sua função e também sua prática pedagógica necessariamente, precisam de reformulação, atendendo às demandas sociais que se modificam e se prontificando a corresponder com sua responsabilidade, e não servindo a outros interesses. Quando o propósito da escola se desfigura e o intento do sistema capitalista⁴ sobrepõe também à educação, perdem-se os rumos da responsabilidade desta frente à sociedade.

Perde-se a noção de bem público acessível a todos por direito; dissolve-se o conceito de cidadania; transforma-se a educação/formação em aprendizagem e treinamento; reduz-se a constituição própria do nacional e social, promovendo novas formações de integração dos indivíduos e grupos que passam a ser modelados, em todas as esferas, privadas e sociais, sem garantias de mobilidade social e direito à igualdade (GOERGEN *et al*, 2019, p. 2-3).

Assim, a escola perde sua real função e torna-se sobre os interesses diversos de outros setores, produto de negociação. Para o setor mercantilista, a escola particular é uma moeda rica de negociação, onde se vende conhecimento e o produto final são estudantes cada vez mais capacitados. E a escola pública, também é fonte de capital quando se há possibilidade de acesso aos investimentos públicos, por exemplo, em ações que envolvem o público e o privado ou privatizações, debilitando cada vez mais seu sistema e enfraquecendo sua capacidade de mudança da realidade social. São mecanismos sutis de aproximação (SOUZA; CHAPANI, 2019).

⁴ Entende-se, de modo breve, que o intento do sistema capitalista é a privatização dos meios de produção com fins lucrativos. “Em outras palavras, os capitalistas não querem a formação omnilateral do ser humano, mas almejam, sobretudo, uma formação pela metade, justamente para que o operário jamais se liberte dos grilhões que lhes são impostos. Uma educação integral (omnilateral) é capaz de romper com esses grilhões.” (SOUZA, 2018, p.25).

Pode-se dizer que as crises e as investidas de desmontes sofridas pela escola pública apresentam maneiras diversas de se reinventar, que nem sempre abarcam as reais demandas. É evidente a aparição de novos cenários que buscam suprir as defasagens da escola na sociedade e, conseqüentemente, a sobrecarga da instituição acaba por desviá-la de suas responsabilidades. Entende-se a necessidade e urgência de transformação nas/das estruturas da educação brasileira, contudo, é preciso preservar o regime político democrático e conseqüentemente, “defender a escola pública gratuita, laica de qualidade social, democrática e universal.” (SANFELICE, 2016, p. 134).

A reformulação da educação brasileira traz em seu arcabouço a necessidade de uma análise da sociedade enquanto sistema de classes, a fim de, mitigar as desigualdades sociais. Como aponta Nóvoa (2009) é necessário que outras instâncias assumam suas responsabilidades e que se crie um elo de forças sociais. Assim a escola se abrirá para as novas mudanças, tendo como foco o aprendizado, métodos e processos de ensino, não enfrentando mais esse excesso de ações que, por diversas vezes lhe são destinadas. Segundo o mesmo autor, a escola assume a responsabilidade então, de reparar essa carga negativa que carrega por séculos, tornando-se “transbordante” no que diz respeito à sua contribuição social, ou seja, passa a assumir outras demandas e novamente, enfraquece suas estruturas essenciais.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes à Educação Básica demonstram que, no ano de 2019 havia um total de 180.610 escolas no Brasil, incluindo os institutos federais, as escolas urbanas, rurais e particulares. Neste mesmo período foi contabilizado um total de 35.960.73 matrículas (INEP, 2019). A rede pública municipal de ensino que é responsável por 108.318 escolas (59% do total), destinadas à educação infantil e fundamental, atingiu um total de 23.027.611 crianças matriculadas (INEP, 2019).

No entanto, os dados servem para que se tome conhecimento do alto quantitativo de crianças que são assistidas pela rede pública e o quanto ainda há de se fazer pela educação brasileira. Por exemplo, em 2018 estimou-se um total de 1,2 milhões de jovens entre 15 e 17 anos de idade fora da escola (IBGE, 2019). Os investimentos políticos e propostas de adesão e desenvolvimento escolar são urgentes. Muitas crianças e adolescentes ainda se encontram fora da escola.

De que modo então garantir a educação como direito? E que seja ofertada com qualidade? Como lidar, por exemplo, com demandas urgentes no cenário da escola que necessitam de um socorro e ao mesmo tempo enfrentar uma política que limita os gastos públicos com saúde e educação, estabelecida pelo governo federal (PEC 241/2016) pelos próximos 20 anos (a contar do ano de 2018)?

Acredita-se que por meio dos movimentos sociais, da implantação e fiscalização de políticas públicas e principalmente de investimento que a educação como direito será garantida, bem como o desenvolvimento de um sistema de qualidade. Sendo assim, a educação poderá ser acessível e dinâmica, atendendo aos seus princípios e a escola seguirá representando o espaço de troca, de construção e de nascimento de ideias. Até lá, a educação brasileira continuará se refazendo, se reconstruindo. Como descreve Freire (2000): “O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo.” (p. 27).

Para que ações de melhoria e adequação sejam potencializadas na sociedade é importante que tema como este seja discutido. Compreender as estruturas e o modo como as políticas públicas agem nas instituições, possibilita planejar e direcionar metas, investimentos, formação profissional e, sobretudo, vislumbrar cenários mais positivos. E desse modo, é importante, por exemplo, atentar-se para a equipe profissional que atua diretamente no contexto descrito. Discutir como estão os professores brasileiros. De que modo, estão inseridos nas escolas? Como estão sendo preparados para enfrentar as rotinas das escolas?

Os questionamentos surgem à medida que são tateadas as condições das escolas no Brasil e se eleva a preocupação com os docentes. Ou seja, para além de todas as discussões de ordem estrutural e social da escola são necessários estudos que traçam a docência, a formação, a prática e o cotidiano dos professores, a fim de, contribuir para o desenvolvimento político da profissão e conseqüentemente, para uma educação mais democrática.

A constituição da identidade docente é também atravessada pelas condições sociais em que a escola se estrutura e principalmente, torna-se moldável ao passo que os profissionais da educação migram de um cenário para outro. Neste caso, se a escola não se encontra bem socialmente, apresenta déficits, abandono, desvalorização e está obsoleta. O que se esperar dos professores que integram este cenário? É importante

salientar que todos os eventos que perpassam as transformações educacionais incidem sobre o processo de formação docente. Mais a seguir cabe se discutir como e de que forma acontecem.

Ao problematizar as questões ligadas à formação de professores e ao trabalho docente, objetiva-se a criação de condições para mudanças, uma vez que não se está problematizando por deleite abstrato. A tomada de consciência, a discussão sobre a contemporaneidade, seus cenários, podem contribuir a uma visão mais clara sobre os processos envolvidos com a socialização, a sociabilidade, a educação e perspectivas de futuro humano-social (GATTI, *et al.*, 2019, p.17).

A formação profissional docente acontece continuamente na atuação prática, na atualização, na rotina escolar e é interpelada pelos movimentos de transformação da escola. É um processo de desenvolvimento que “[...] pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.” (MARCELO, 2009, p. 9). Ou seja, a escola em movimento influencia no processo de formação docente e conseqüentemente, na constituição da identidade do professor.

O cenário atual, descrito acima, é bastante desafiador para o professor. Há uma necessidade de se reinventar em uma escola sem recursos, sobrecarregada, que se apresenta obsoleta em seus processos pedagógicos e de intervenção e muitas vezes, responsável por demandas sociais que se apresentam nas salas de aula, como violência, pobreza extrema e negligência familiar. Em contraponto com o cenário deficiente identificado na escola pública brasileira, há uma condição que se revela inovadora e tecnológica e que tem se aliado ao contexto escolar. Difícil é compreender como inserir as tecnologias em um cenário tão devastado.

Em 2018, no Brasil, 27,6% das pessoas possuíam restrição à educação, 3,1% à proteção social, 12,8% às condições de moradia, 37,2% aos serviços de saneamento básico e 20,1% à Internet (IBGE, 2019).

A inserção das novas tecnologias da informação e comunicação nas salas de aula e a crescente oferta de formação profissional por meio do Ensino a Distância (EaD), são avanços graduais que permitem outras possibilidades de escolas brasileiras e que, interferem diretamente no processo de formação docente. Exige-se preparo e treino para a inserção dessas medidas no contexto educacional, incidindo diretamente na constituição da identidade profissional docente. O avanço tecnológico de modo geral, suscitou mudanças nas condições de trabalho, nos indivíduos, na cultura e, sobretudo

permitiu um rearranjo social e uma nova compreensão de sociedade (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019), no contexto educacional não está sendo diferente.

De modo geral, discutir processos de formação pessoal e/ou profissional é percorrer a historicidade singular, contemplando os aspectos individuais que carregam seus sentidos e constroem sua subjetividade, ao mesmo tempo em que o contexto sócio-histórico, podendo ser identificada como historicidade coletiva, também deve ser considerado. Sendo assim, para elaboração deste estudo serão levantados os cenários evidenciados nas escolas brasileiras, uma vez que, influenciam diretamente no processo de formação da identidade profissional docente.

2.1 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: O USO DAS TICS NAS SALAS DE AULA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Os cenários descritos acima apontam para inúmeras situações, adversidades e obstáculos vivenciados pela educação no Brasil. São realidades que abarcam desde a escola como centros tecnológicos de formação para o mercado de trabalho, até escolas que assumem a responsabilidade de assistencialismo para determinados grupos e não de instituição que oferece assistência social, na educação como deveria ser. Como o foco deste estudo é a profissão docente e os professores, a seguir será delineado o contexto das tecnologias na educação, sua inserção, utilização e adequação para as salas de aula, aliado ao desenvolvimento e formação docente.

A educação brasileira do século XX foi inevitavelmente atravessada pelo advento da internet. A escola com seu formato do século XIX têm aos poucos se adaptado às propostas desenvolvimentistas, de modo que, atualmente fica quase impossível se pensar a educação sem a internet e seus recursos tecnológico. A então conhecida globalização, que teve seus primeiros passos nos anos 1990 permitiu que o processo de construção e disseminação da informação acontecesse de modo simultâneo, tornando-se necessário pensar a escola e a educação unidas às inovações tecnológicas.

São aproximadamente 40 anos de inovação gradual e inserção das tecnologias em quase todas as áreas da sociedade, sendo impossível pensar o dia-a-dia sem o uso de instrumentos tecnologicamente informatizados. Desse modo, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) surgem numa sociedade e possibilitam além, da

transformação dessa própria sociedade, mudanças nas estruturas culturais e hábitos de interação social.

O uso e apropriações das TICs como ferramentas de mediação das informações e de visibilidade, de crítica da realidade e de reivindicações dos direitos parece ter se ampliado. Esse potencial revolucionário é devido à quebra do antigo modelo de comunicação, fundamentalmente marcado pela transmissão de informações a partir de um centro (emissor) para a periferia (receptor). Nesse processo, ao mesmo tempo em que o acesso à informação é facilitado, também é possibilitado o acesso à produção da informação, uma vez que a nova forma de interação social permite que diversos sejam os agentes produtores de informação (MORIGI *et al*, 2016, p.332).

Pode-se dizer que as Tecnologias de Informação e Comunicação, as chamadas TICs invadiram todos os âmbitos da sociedade e trouxeram além de comodidade, melhorias nos sistemas relacionados à informação e comunicação. Na educação, as TICs possibilitaram um rearranjo nas estruturas das escolas e nos projetos das redes de ensino, influenciando desde a educação básica até mesmo o ensino superior e os cursos de atualização profissional. Sua inserção vai desde mudanças físicas nas salas de aulas como substituição das ferramentas ultrapassadas, por exemplo, quadro de giz, material impresso, até mesmo adequações de leis de projetos políticos educacionais (BARRETO, 2004).

O que fica evidente é a vasta oferta de recursos e inovações tecnológicas disponíveis, contudo não chegam às salas de aula. Pode-se dizer que houve mudanças e melhorias, mas não se pode dizer que a cultura digital, assim chamada, tenha sido dominada pelas escolas brasileiras, sobretudo às escolas públicas. A realidade é dúbia e provoca os agentes educacionais a pensarem estratégias que aproximem a tecnologia, os alunos, os docentes e que se obtenham resultados positivos.

Atualmente, há uma variedade de ferramentas à disposição do professor no sentido de promover a autonomia e a busca constante para o aperfeiçoamento do conhecimento, condição impreterível na sociedade em que há uma atualização constante do conhecimento. A utilização das TIC na prática tende a permitir ao aluno a descoberta de novos saberes, levando a uma maior abrangência do objeto de estudo, e ao professor um ambiente propício para uma maior aproximação com aluno num ambiente de troca mútua (AZEVEDO; BERNARDINO JÚNIOR; DARÓZ, 2014, p.17).

Assim, entende-se que as TICs abarcam instrumentos, projetos, formação e recursos quaisquer que envolvam a utilização de tecnologia em seu funcionamento (RICOY; COUTO, 2012). Esse instrumental tecnológico ainda não está totalmente presente na realidade das escolas e pode-se dizer que em grande parte, a

responsabilidade envolve todas as questões discutidas acima que marcam a escola pública brasileira em um momento decadente. Contudo, não há como separar a realidade social que já faz uso das TICs no dia a dia, da rotina das escolas.

A chegada das novas TIC na escola reacende a antiga discussão sobre a necessidade de inovação educacional. Ao mesmo tempo, traz novo fôlego para essa luta, uma vez que tais tecnologias incorporam princípios semelhantes aos que vêm sendo defendidos como fundamentais para uma pedagogia que se pretende ativa e inovadora (LOPES; MELO, 2014, p. 60).

A adesão desses recursos nas escolas tem, sim, perspectiva de ser positiva, contudo, desde que haja um treinamento de toda a equipe pedagógica, haja manutenção dos instrumentos, e principalmente que inclua todos os estudantes em processo educacional. Sendo esse último o mais próximo de se atingir, uma vez que, os estudantes dessa geração são contemporâneos às inovações tecnológicas, ou seja, as tecnologias da informação e da comunicação fazem parte de suas rotinas. São os jovens chamados “nativos digitais”. Esses jovens estudantes possuem contato e atração pelas tecnologias, se adaptam com facilidade às inovações, compreendem bem a linguagem digital, como de games, computadores e internet (TAVARES; MELO, 2019, p.2).

Com relação aos recursos destinados às escolas públicas brasileiras, arrisca-se a dizer que frente às condições de precariedade e descaso, de corrupção e de ideário de privatização das instituições, poucas mudanças serão possíveis. O que há de recente (2019/2020) na política de investimento público para a educação básica brasileira é a aprovação e regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) como um política permanente, que passa a receber da União uma complementação de 10% para 23% até 2026 (FNDE, 2020). Espera-se melhor planejamento para que os investimentos possam socorrer as urgências, permitindo assim, o desenvolvimento das tecnologias e o melhoramento das condições das escolas.

Pensar a escola reforçada com equipamentos eletrônicos (computadores, *notebooks*), planejada com ambientes tecnológicos (laboratórios de informática, salas de videoconferência), redes de *internet*, *software e hardware* é desejar uma escola ideal, onde se tem à disposição uma variedade de recursos que certamente possibilitarão uma educação de qualidade. Contudo, a realidade é outra e outras questões são urgentes até mesmo para que a implantação desses recursos seja possibilitada, ou seja, a integração

das TICs na escola não será a resolução de todos os problemas evidenciados hoje, mas representará um avanço educacional.

É importante se pensar no processo de inclusão ao acesso dessas tecnológicas. Já se falou da facilidade e atração dos estudantes mais jovens com as tecnologias. Resta discutir, de que modo os professores lidam com essa realidade, uma vez que, vivenciaram um momento de transição e lidam de maneira diferente com a inserção e uso das tecnologias. São chamados “imigrantes digitais” referência à geração que antecede os “nativos digitais” (TAVARES; MELO, 2019).

Desse modo, pode-se dizer que os professores estão preparados para a utilização de recursos como os citados acima? Sua formação abarca o processo de aprendizagem e treinamento para lidar com as salas de aulas inseridas neste novo contexto? Esses questionamentos surgem à medida que se compreende que o desenvolvimento docente e a constituição de uma identidade profissional são perpassados pelos avanços e transformações da escola. Logo, reconhecer que a escola está se modificando pressupõe então, se pensar um professor também modificado, que consiga integrar as tecnologias às suas práticas pedagógicas.

A integração das TICs no contexto educacional, associada às práticas pedagógicas pode resultar em aspectos positivos e de transformação da educação. Para isso, é importante que professores dominem seu manuseio, sua utilização, vislumbrando mudanças positivas (BEIRA; NAKAMOTO, 2016). Os cursos de formação inicial docente (licenciaturas) ainda apresentam deficiências no que tange a capacitação de futuros professores ao domínio das TICs.

É de se reconhecer que muitos professores não possuem o mínimo de instrução, por exemplo, para uso de computadores em rede. Podendo sim, ser considerada uma falha de formação. E que seu contato com tecnologias no dia a dia se restrinja ao uso de *smartphones*. Gerando um conflito entre inclusão e exclusão dos próprios docentes frente à inserção das tecnologias na educação. Espera-se que o momento seja ideal para se rever as condições de formação dos professores, do ensino e da escola, e “que assegurem as necessidades básicas e que promovam a conectividade digital e de novas metodologias de trabalho.” (FLORES; PERES; ESCOLA, 2013, p.326).

Os currículos dos cursos de formação inicial não aproximam as novas metodologias de ensino, dos avanços tecnológicos e principalmente da realidade da educação brasileira, deixando falhas na formação inicial. Poucas são as disciplinas que contemplam as Tecnologias da Informação e Comunicação de modo que proporcionem aos professores, desenvolver estratégias para uma prática pedagógica reflexiva e construtiva (ATANAZIO; LEITE, 2018).

Estamos diante de uma proposta de formação inicial e continuada de professores que tem correspondência com as concepções mais novas do processo de ensino e aprendizagem. Ela se contrapõe às tendências correntes dos sistemas de ensino de “treinar” professores, oferecer cursos “práticos”, passar “pacotes” de novas teorias e metodologias distanciados do saber da experiência dos professores (LIBÂNEO, 2007, p.88).

Em suma, pode-se dizer que a implantação efetiva das TICs nas salas de aula envolve todo o sistema de educação. Exige desde políticas públicas pautadas na formação inicial e continuada docente, melhores investimentos financeiros que possibilitem compra, manutenção e capacitação de utilização dos recursos, além de mudanças estruturais nas escolas brasileiras, visando adequação de ambientes informatizados, segurança, inclusão de toda a equipe educacional.

Considerando o processo de formação profissional docente e os atravessamentos das condições sociais da escola, é importante se pensar como a inserção das tecnologias nas salas de aula tem afetado a constituição da identidade docente, uma vez que, “as diferentes condições de trabalho exercem influência na atuação docente do formador e afetam sua subjetividade.” (Gatti, *et al*, 2019, p. 300). Ao se deparar com as TICs e identificar sua falha de capacitação para tal uso, o professor pode apresentar insegurança, medo, vergonha, e preferir não se arriscar nas novas possibilidades. Ou ainda, se sentir confiante, curioso e abri-se para as diversidades. Nos capítulos a seguir serão discutidos como esses sentimentos interferem no desenvolvimento profissional do professor.

3 PROFISSÃO DOCENTE

Investigar temas relacionados à educação é entrar em contato com os movimentos de transformação e adequação social, observando aquilo que está posto em determinado espaço-tempo, ou seja, a educação em constante construção possibilita diversos ângulos de análise e contextos que se reinventam. Como cenário principal da educação tem-se a escola e os professores como atores destaque deste processo. Este capítulo será destinado a discussões sobre a formação docente, sua atuação, demandas e atualização da carreira, permitindo assim, um panorama atual da docência e de seus obstáculos.

Conforme descreve André (2010) o desenvolvimento profissional docente é uma área importante de investigação quando se trata a temática da educação. Sabe-se que pensar os cursos de formação inicial, os currículos e agregar os processos de formação do professor, se influencia na qualidade do ensino. Pensar o desenvolvimento profissional do professor a partir de um núcleo identitário, que seja construído de forma intencional, com planejamento de atividades e experiências, com realização de pesquisas e de ações públicas pode resultar em mudanças evidenciadas na educação e nas escolas (NÓVOA; VIEIRA, 2017).

A profissão docente no Brasil surgiu aliada ao processo de colonização e teve suas raízes demarcadas pela Igreja Católica e em seguida, pelos detentores das forças políticas e ideológicas da sociedade da época - os governos, representados pelo Estado. Contudo, sua oficialização só aconteceu no século XIX. Atualmente a Constituição Federal (CF) de 1988 e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 regem os principais aspectos da regulamentação da profissão de professor. Em 2018, os dados apontavam para cerca de 2,2 milhões de professores atuantes na educação básica (educação infantil até o ensino médio), sendo a maior concentração encontrada no ensino fundamental, equivalente a 1.400.716 professores no Brasil (INEP, 2019).

A docência é uma construção social do século XIX e carrega em seu percurso histórico marcas de uma sociedade conservadora, caracterizada pela força do patriarcado, pelo desenvolvimento do trabalho industrial, pela idealização do casamento entre homem e mulher, pelo fortalecimento da Igreja Católica como julgadora das posturas sociais definidas como certas ou erradas, pela submissão da mulher nas

demandas familiares, e principalmente, pela estratificação social, onde uma classe se sobrepõe a outra, devido seu acúmulo maior de riqueza.

No Brasil do século XIX registra-se na docência a desvalorização profissional dos mestres-escola, como eram chamados os professores, expressa pelo desprezo à docência e pelos baixos salários, que contribuíram para a saída de muitos homens da profissão.

Em contrapartida, diante da ausência de profissionais que assumissem o ofício docente, abriu-se às mulheres a oportunidade de acesso à vida pública por meio de uma profissão que a partir daí começa a requerer docentes dóceis, resignadas e submissas que, para se tornarem profissionais, estariam dispostas a pagar o preço da sujeição a condições desfavoráveis de trabalho (ATAÍDE; NUNES, 2016, p.173).

Desse modo, sabe-se que a profissão é marcada, em um primeiro momento, por assentir a atuação de mulheres, considerando o contexto patriarcal da época onde elas sofriam inúmeras restrições sociais, e em um segundo momento, por ser considerada uma profissão vocacional, uma missão de cuidado, apego e generosidade, e então associada a figura feminina e aos cuidados maternos (SARDELICH, 2017). É possível identificar o entrelaçamento entre os movimentos de lutas sociais das mulheres (por exemplo, conquista pela educação e pelo magistério) e a ascensão da profissão docente no contexto brasileiro. São situações históricas que discorrem sobre conquistas sociais refletidas nos dias atuais (GATTI; MONTEIRO, 2016).

Este contexto fundante da profissão é refletido ainda hoje no panorama da educação, pois atualmente cerca de 80% dos docentes brasileiros são mulheres e se dedicam a educação básica, principalmente aos primeiros anos escolares (INEP, 2019). O curso de Pedagogia que se dedica a formação profissional docente para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental é atualmente, uma das mais importantes portas de entrada de mulheres pobres e pardas ou pretas que buscam pelo ensino superior (GATTI *et al*, 2019).

No decorrer do século XXI leis e registros de formalização dos sistemas educacionais se estabelecem, assim como a regulamentação do processo de formação profissional docente. Oficializa-se a necessidade de formação superior para se atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, que anteriormente permitia apenas o curso normal, chamado de magistério (GATTI *et al*, 2019). Para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio já havia a exigência de formação superior nas disciplinas correspondentes.

Desse modo, a universidade torna-se o primeiro espaço regular de formação do professor. Ela tem como responsabilidade permitir a construção crítica do profissional e possibilitar um diálogo com o local futuro de atuação – a escola, além de oferecer o conteúdo teórico de formação profissional. Os currículos de formação docente presentes nas universidades brasileiras correspondem a estruturas amplamente complementares, envolvendo desde os saberes pedagógicos à rotina prática da profissão, oportunizada pelos programas de estágio. Sabe-se que são agrupados aspectos de formação teórica e prática que será subsídio para a construção do profissional docente.

[...] é importante a visão de professores como profissionais, por sua função específica na sociedade, que exige uma formação também específica, que integra conhecimentos e compromissos sociais e éticos, muito especialmente neste momento de transições e mudanças que o movimento societário nos coloca. Formar professores é formar para a formação das futuras gerações, responsabilidade que as instituições de ensino superior são chamadas a cumprir (GATTI, 2018, p. 174-175).

Um critério importante no processo de formação docente apresentado pelas instituições de ensino superior são os programas de estágios que permitem um contato entre os professores em formação e a realidade escolar. Pode-se dizer que os cursos de pedagogia e as licenciaturas tentam simular a atuação do profissional docente, reunindo o arcabouço teórico e também prático. As construções teóricas e principalmente os currículos que conectam universidade-escola propiciam o contato com a futura realidade da carreira, para além das salas de aula. Legalmente, compõe os cursos de formação inicial da docência para Educação Básica (GATTI, 2010).

É por meio do estágio docente que o professor em formação vivencia as experiências presentes no contexto escolar, lida com a aplicação do conteúdo apreendido no decorrer do curso e percebe então, a escola como um sistema de transformação, podendo obter nesse primeiro contato o confronto com a realidade e as adversidades que o momento possa trazer (CUNHA, *et al*, 2016). Um programa de estágio importante que permite uma interação entre o licenciando e a escola pública é o chamado PIBID.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possibilita uma parceria remunerada entre a universidade e a escola pública, onde o licenciando, por meio de projetos orientados por professores da rede básica de ensino iniciam experiências nas salas de aulas. Essa iniciação à docência, além de possibilitar

importantes interações formativas profissionais, permite adequações e melhorias também no processo ensino-aprendizagem dos alunos, evidenciado em pesquisas realizadas por diversos autores (CARDOSO; MENDONÇA, 2017).

Nóvoa; Vieira (2017) descrevem sobre a importância de se aproximar a universidade e a escola, no sentido de se complementarem, pois “na universidade, há teoria e há prática. Nas escolas, há prática e há teoria.” (p. 26). Sobretudo evidenciado nos estudos (GATTI *et al*, 2019) sobre a trajetória das políticas públicas que desenham o desenvolvimento profissional, destacando ações, projetos, iniciativas que apresentam resultados positivos, como é o caso do PIBID. Mesquita (2015) ressalta a importância de se compreender que a formação inicial não é um momento estático que se inicia na universidade, e sim um processo de construção contínua, com influências antes de se entrar na profissão e deve estar em diálogo com a formação continuada de profissionais com mais tempo de carreira.

O desenvolvimento profissional que integra universidade e escola, que promove a formação sistematizada do professor, sobretudo buscando a constituição de sua identidade profissional, para além dos conteúdos didáticos e pedagógicos, certamente irá contribuir para um avanço e melhoria na qualidade da educação no Brasil. A temática da identidade profissional do professor será melhor discutida mais adiante. Estudos descrevem a importância de se pensar o profissional da educação em constante processo de formação e principalmente, reflexivo em relação a sua construção profissional (NÓVOA, 2009; MARCELO, 2009; ANDRÉ, 2010).

O “ser professor” exige além da atuação em processos de aprendizagem, assimilação de conteúdo e vivências em espaços de ensino, domínio de saberes que auxiliam em sua constituição docente. É necessário que se invista em desenvolvimento de um “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (NÓVOA, 1992, p. 25). Seria uma proposta de reforma na estrutura dos processos de desenvolvimento deste profissional, tendo como foco sua constituição identitária.

Quando se fala em formação docente, logo se associa aos processos disponíveis que contribuem para um sujeito “tornar-se professor”. Contudo, segundo Marcelo (2009), o termo formação docente tem sido substituído por desenvolvimento profissional docente, uma vez que, “ser professor” é um processo que assume constante

transformação, que exige inovação, principalmente por se tratar do modo de aprender a ensinar. Aprender a ensinar demanda ações que se modificam de acordo com as condições sócio-históricas, logo o desenvolvimento docente é contínuo e caracteriza em uma identidade profissional.

Sobre o trabalho docente se entendem que seus resultados dizem sobre construções que sedimenta a sociedade, os modos de se relacionar, sobre a cultura, a cidadania e as estruturas sociais humanas. Saviani (2011) descreve que o trabalho educativo diz sobre a responsabilidade de formar sujeitos relacionais, compostos de cultura, competência, habilidade, no sentido de ser uma resposta singular, que necessariamente terá efeito no coletivo. E por assim dizer, cumpre então, seu papel social e determinante na construção da história.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p.13).

Como inspiração, Nóvoa (2009) descreve quatro tarefas consideradas ideais para o futuro professor: formação baseada na realidade concreta da escola e seus insucessos; importante compreensão do entendimento histórico de sua própria constituição; atualização na profissão, transformação dos saberes e apropriação do contexto social e por fim, formação aliada à responsabilidade profissional e a inovação, atenta às demandas sociais, coletivas e individuais.

Tardif (2002) aponta uma epistemologia de análise sobre alguns aspectos influentes no desenvolvimento profissional do professor. Os descreve como sendo saberes que constituem o “tornar-se professor”. São os saberes provenientes da formação escolar anterior, os saberes advindos da formação profissional e experiência na profissão (na sala de aula e na escola), os saberes adquiridos por meio dos programas e livros didáticos e os saberes pessoais, reflexos das reminiscências de vida. Esses saberes são adquiridos, modificados, complementados no decorrer da vida pessoal e profissional do professor.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, composto, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos

supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2002, p.61, grifo do autor).

Pode-se dizer que os chamados saberes provenientes da formação escolar anterior dizem respeito ao sujeito enquanto aluno, as construções do ensino escolar, suas percepções, influências e lembranças da escola. Esta etapa é fortemente marcada na vida de um professor. Ele certamente estabelecerá limites do modo como irá conduzir sua profissão, tendo como modelo experiências pessoais que teve na escola enquanto aluno-observador de seus professores (TARDIF, 2002).

Os saberes advindos da formação e da prática profissional são adquiridos na vida acadêmica, nos programas de estágios permitidos pelos cursos de licenciatura, na atuação e aperfeiçoamento no decorrer da vida profissional, ou seja, são os processos formativos de início de carreira e as atualizações da profissão. Nóvoa (1992) aponta sobre a importância de um trabalho de “reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (p.25). Já os saberes absorvidos de materiais (livros, aulas e programas), também são chamados de saberes pedagógicos, constituem o conhecimento de conteúdos disciplinares, escolares e didáticos (TARDIF, 2002).

E os saberes pessoais dizem sobre as interações estabelecidas para além da vida profissional do professor e que também sustentam sua formação profissional. São as construções sociais que influenciam e dão forma ao seu desenvolvimento profissional. Diversos acontecimentos e vivências pertencentes ao processo biográfico atuam como fatores importantes na construção de uma identidade profissional. Dubar (2005) descreve como *socialização* essas interações desde a infância e que perduram a vida toda, que constroem, estruturam e modificam o sujeito, suas ações e seu contexto, identificando-o como ser social. E agindo constantemente em sua construção profissional.

A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator (DUBAR, 2005, p.17).

Toda essa epistemologia dos saberes descrita por Tardif (2002) contribui para novas investigações sobre os saberes que sustentam a profissão do professor, tornando-se teoria de fomento. Neste sentido, servem de aporte na construção de políticas públicas e mesmo adequações curriculares que fortaleçam mais determinadas áreas em

detrimentos de outras, mas que consiga articulá-los com o contexto, à prática e a aprendizagem (ANDRÉ, 2010).

Outro aspecto importante de destaque, quando se debruça sobre a temática da educação e do desenvolvimento profissional de professores é a definição de um ciclo de vida profissional. Michaël Huberman (2013) propõe um estudo que evidencia tendências que definem e atravessam o profissional em determinados momentos da carreira. Contudo, ele salienta que a carreira não é um fluxo linear e que, portanto, as fases descritas não são marcações que necessariamente todos os profissionais estarão sujeitos, pois “O desenvolvimento de uma carreira é, um processo e não uma série de acontecimentos.” (HUBERMAN, 2013, p. 38).

O estudo propõe o ciclo de vida profissional dos professores apresentado em sete fases, sendo elas: a entrada na carreira, a estabilização, a diversificação e o ativismo, o questionamento, a serenidade e distanciamento afetivo, o conservadorismo e o desinvestimento (sereno ou amargo). O autor relata que este pode ser considerado como o “ciclo normativo”, mas que é provável que outras fases, de transição ou mesmo de crises permeiem a carreira (HUBERMAN, 2013).

De acordo com o delineamento deste estudo, será dada ênfase apenas nas duas primeiras fases, sendo a entrada na carreira docente e a estabilização na profissão, temática discutida no capítulo a seguir. Entende-se que estas duas fases descritas no ciclo de vida profissional dos professores, por Huberman (2013), correspondem ao período de até sete anos de atuação, ou seja, abarca o período definido como critério de inclusão para seleção dos participantes desta pesquisa – professores com até sete anos de atuação ininterruptos.

É necessário reforçar que o ciclo de vida proposto por Huberman (2013) não é uma regra profissional que inevitavelmente irá se aplicar a todos os professores. São fases organizadas didaticamente que dizem sobre uma profissão que está em constante transformação. A docência no Brasil é marcada por inúmeras transições, recomeços e desafios, como por exemplo, professores que trocam de disciplina a ser ministrada, ou de escola, de faixa etária de condução, de instituição privada para instituição pública e o contrário também acontece, e mesmo aqueles professores que abandonam as salas de aulas e vão se aventurar em áreas administrativas e de direção dentro das escolas. Essas

possibilidades são experiências advindas da profissão e podem gerar mobilidade nas fases do ciclo de vida profissional do docente.

Portanto, é importante compreender o desenvolvimento profissional docente como um sistema que resulta da influência de diversas outras áreas que formam a identidade profissional, como os aspectos da vida pessoal, as experiências passadas e futuras, os conteúdos aprendidos, as crenças, os valores, dentre outras. E a fase inicial de atuação descreve o primeiro contato com a carreira, além de apresentar eventos que serão determinantes no futuro daquele profissional. Assim, compreender esses eventos é permitir adequações, melhores políticas públicas e uma aproximação dialógica entre escola e universidade.

3.1 PROFESSOR INICIANTE

A escolha e entrada em qualquer carreira profissional pode ser influenciada por fatores externos ao mundo profissional, e com a docência não é diferente. Aspectos da vida pessoal, vivências e situações entrelaçam a vida profissional do professor e consequentemente tornam-se relevantes de se discutir. Compreender de que modo acontece a escolha pela profissão, como é estabelecido o contato inicial com a carreira, quais os desafios enfrentados nos primeiros anos de atuação e quais os sentimentos e percepções que abraçam esse período é importante para se estabelecer a constituição identitária tanto da profissão como de seus profissionais.

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática (PIMENTA, 1999, grifo do autor, p. 29).

A escolha pela profissão docente, geralmente envolve questões pessoais da vida do sujeito. É comum em narrativas sobre a escolha da profissão, professores reconhecerem que o apreço pela docência já se fazia presente na infância quando as brincadeiras eram sempre uma projeção de salas de aula e da atuação do professor. Outros se lembram de algum professor que fez parte de sua vida escolar e se tornou exemplo de profissionalidade⁵; e outros que assumem a influência familiar na profissão

⁵ Os estudos mais recentes que fazem referência à profissionalidade docente apresentam consenso quanto à definição dada ao termo, uma vez que os autores entendem que ele está relacionado à especificidade da ação docente, qual seja, a ação de ensinar, característica que permanece ao longo da evolução histórico-social. Essa especificidade envolve um conhecimento profissional específico, bem como o

muitas vezes sendo a atividade exercida pelos pais, sobretudo exercida pela mãe, reforçando a ideia da feminização na profissão (PEREIRA; CASAGRANDE, 2008).

Pode-se dizer que o início na carreira docente é marcado por descobertas e aprendizado, é composto de desafios e inseguranças, geralmente são eventos que dialeticamente envolvem o desenvolvimento da profissão, sendo intensamente motivador e frustrante principalmente quando se depara com o abismo divergente entre o mundo escolar aprendido e o mundo real, “a distância entre os ideais e as realidades quotidianas em sala de aula.” (HUBERMAN, 2013, p. 39).

Considerando os processos formativos na carreira docente, Formosinho (2009) aponta para uma especificidade presente no “ser professor”, o autor alega que a docência é uma profissão que tem seu aprendizado iniciado ainda quando discente, ou seja, o professor inicia seu desenvolvimento profissional com base nas experiências vividas ainda quando aluno, por meio de aprendizagem implícita pela observação. Pode-se considerar que as experiências primárias na escola marcam de modo significativo o desenvolvimento profissional, as significações, os traumas, a perseverança e as atualizações na carreira (TARDIF, 2002).

A fase inicial do ciclo de vida dos professores estabelecida por Huberman (2013) marcada pela “entrada na carreira”, corresponde a escolha pela profissão e os primeiros anos de atuação (1-3 anos). Com relação ao período que define o início de carreira, muitos são os estudos e não há um consenso exato deste tempo, variando entre um e sete anos, de acordo com a literatura especializada. Nóvoa (2009) nomeia os primeiros anos de atuação profissional docente (2 a 3 anos) como indução.

Este período representa uma fase marcante da formação profissional, uma vez que, as primeiras experiências são bastante significativas para o professor em formação, ou seja, a transição de estudante para professor, o modo em que esse professor iniciante é integrado a escola e como é estabelecida a relação com os demais professores. A indução profissional na docência deve-se manter em articulação com a licenciatura e com o mestrado, estabelecendo assim, um diálogo importante na formação profissional do professor (NÓVOA, 2009).

desenvolvimento de uma identidade profissional construída na relação que o professor estabelece em suas ações, considerando as demandas sociais internas e externas à escola, expressando modos próprios de ser e de atuar como docente (GORZONI; DAVIS, 2017, p.1411).

As descobertas permeiam o campo da surpresa, daquilo de novo que envolve sua escolha, sua prática, seu contexto e rotina profissional (HUBERMAN, 2013). Os primeiros anos na carreira são decisivos, pois é o momento de concretização da profissão que contribui para a construção da identidade profissional e do estabelecimento profissional junto aos colegas de trabalho de mais tempo de carreira (NÓVOA; VIEIRA, 2017).

Quando o até então aluno, adentra na escola como professor, há um “choque de realidade”. Sua identificação aos conteúdos descritos na universidade e a realidade que encontra nas escolas, muitas vezes, funcionam como desestimulantes frente ao desenvolvimento da carreira. Quando a formação acadêmica tem como interesse fortalecer o ensino das práticas pedagógicas e o cumprimento dos currículos, transforma o profissional docente em reproduzidor de conteúdo, incapaz de identificar as demandas sociais e humanas existentes em sala de aula (HUBERMAN, 2013).

Entende-se que é um período de novas vivências e, sobretudo, encarado como de muita complexidade, é o período em que se estabelece duas vertentes profissionais, a “descoberta” da profissão e a “sobrevivência” pela profissão. A etapa da descoberta da profissão diz sobre um lugar de encontro, entre o sujeito e sua profissão, remete a um espaço seguro de realizações, conquistas e autoconfiança “que proporciona ao professor um equilíbrio pessoal e faz com que ele permaneça na profissão.” (MARIANO, 2012, p.81). E a etapa da sobrevivência pode ser considerada o transpor de uma vida de aluno para o “tornar-se professor”, remetendo à consciência profissional e aceitação de uma responsabilidade que se inicia e que pode representar a única mudança de condição de vida possível (MARCELO, 2009).

Um termo comum, presente ao se descrever esse primeiro contato docente é “exploração”. Seria, segundo Huberman (2013) as possibilidades de vivenciar as relações profissionais dentro da escola, com experimentação de turmas, de turnos, de didáticas, enfim, momento de tatear os recursos possíveis e adequá-los a sua rotina de trabalho. É evidente o quanto os aspectos sociais são importantes no desenvolvimento profissional do professor.

A vida diária de um professor em uma escola, representa o envolvimento de demandas que são relacionadas aos contextos sociais mais diversos. E nos primeiros anos, determinados aspectos podem dificultar o envolvimento do professor com sua

escola, como por exemplo, os casos de evasão, extrema pobreza, fome, abandono e negligência infantil. A escola acaba por reunir essas mazelas e os problemas resultados das desigualdades sociais. Deste modo, espera-se que este professor em início de carreira, aprenda na prática sobre a importância social de sua profissão e conseqüentemente, ao lidar com essas demandas consiga elaborar recursos para enfrentá-las.

Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor (PIMENTA, 1999, p.19).

Esses eventos subsidiarão recursos para o enfrentamento e fortalecimento da permanência na profissão. Ou então, serão decisivos para o abandono da carreira. A identidade profissional é consolidada por meio das relações e significações que o indivíduo vai estabelecendo dentro de sua profissão, com o professor acontece do mesmo modo. Passada a experiência inicial, Huberman (2013) descreve a segunda fase como “estabilização na carreira”.

Na fase de estabilização, entende-se que é o momento de compreensão dos movimentos que envolvem a profissão. Da identificação da responsabilidade social que a escola possui, do reconhecimento das demandas que são de alçada da educação e dos professores e daquilo que pode ser resolvido dentro da escola, permitindo ou não um elo entre os demais atores (família, direção, alunos, escola). É a segurança na atuação, no domínio de conteúdo, na postura frente os alunos, direção e pais.

Pode-se dizer que “estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento.” (HUBERMAN, 2013, p. 40). Seria a autoafirmação na carreira e em seus próprios modos de condução da profissão, momento este evidenciado dentro da proposta analisada, entre os quatro e seis anos de atuação. Durante este período, os professores em formação já lidam com as situações de modo diretivo, sabem intervir e posicionar, possuem recursos de enfrentamento e são confiantes com relação aos conhecimentos e conteúdos pedagógicos que possuem (HUBERMAN, 2013).

Desse modo, é possível compreender que os processos formativos que envolvem o desenvolvimento do professor abarcam seus enfrentamentos vivenciados pela própria profissão. Seu amadurecimento enquanto profissional surge da e na atuação, das atividades que atuam como aprofundamento e atualização na carreira, na rotina das escolas, nas demandas sociais que atravessam a escola, enfim, é um processo contínuo que molda a identidade profissional do professor, tema discutido a seguir.

As demais fases do ciclo de vida do professor proposto por Huberman (2013) não serão delineadas neste espaço devido o foco ser o professor iniciante e suas novas experiências profissionais. Contudo, sabe-se que o processo formativo é em longo prazo e não tem uma finalização, ou seja, a todo o instante o profissional da educação está em constante mudança, assim como o contexto que o envolve. Logo, as fases seguintes, definidas pelo autor, descrevem outros comportamentos, outros sentimentos, outros sentidos e significações importantes para este processo de formação.

André (2010) discorre sobre o crescente número de pesquisas com foco no professor iniciante. Segundo Nóvoa (2009) os professores estão retornando ao centro de destaque de discussões que sugerem pensar formas de melhoria na educação, ou seja, assumem à “ribalta educativa”. Refletir a entrada na profissão, tendo como norte o desenvolvimento profissional é compreender melhores maneiras de tornar a profissão mais atrativa, é permitir discussões sobre processos mais bem adaptados para cada momento na carreira, é buscar parcerias para que se diminuam as situações de insegurança e de ansiedade frente os desafios que esta proporciona. Nóvoa (2009), afirma que:

[...] para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores, etc (NÓVOA, 2009, p. 13).

Discutir os processos de desenvolvimento docente aliados a temática de formação do professor iniciante traz como possibilidade ponderar inúmeros contextos educacionais e refletir sobre os modos de melhoria destes contextos. Inicialmente, visualizar os contextos de formação nas universidades, analisar os currículos e em seguida, as escolas e as organizações, de que maneira suas demandas são definidas,

como são recebidos os profissionais iniciantes na carreira. Enfim, pensar a educação como um sistema integrado é compreender seus movimentos, suas transformações, inovações e suas arestas de maior influência social.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

Assim sendo, pode-se dizer que os processos de formação permeiam o desenvolvimento do profissional também enquanto sujeito social, daí a importância de se discutir a constituição de sua identidade no início e no decorrer da carreira, uma vez que, esta se transforma. O professor é visto em um contexto de constante transformação e conseqüentemente, como parte deste contexto, também se modifica. Marcelo (2009) reforça que “as identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.” (p.7). Deste modo, estabelecer o limiar daquilo que corresponde influencias positivas e negativas na carreira, podem possibilitar adequações coerentes na formação profissional do professor.

4 IDENTIDADE

“Identidade é história. Isto nos permite afirmar que não há personagens fora de uma história, assim como não há história (ao menos história humana) sem personagens.”

Antônio da Costa Ciampa.

O trecho acima é parte do livro “A estória do Severino e a história da Severina”, inicialmente sendo uma tese de doutorado se transformou em uma obra literária unindo realidade e ficção. O autor narra acontecimentos reais da vida de uma pessoa e a transforma em personagem (Severina) e resgata um personagem conhecido da literatura brasileira (Severino) do poema “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto. Propõe um diálogo sobre esses personagens, suas histórias de vida e a constituição humana social de cada um.

Ao descrever e comparar os personagens, o professor Antônio da Costa Ciampa⁶ tem como objeto de análise o modo como gradualmente se dá a construção e transformação de um “eu social”⁷. Em sua obra busca relatar a importância do social na constituição do sujeito individual e descreve ainda, de que modo seus personagens vão ressignificando suas vidas (LARA JUNIOR; LARA, 2017).

No campo da Psicologia Social, o objeto de estudo é o ser sujeito e suas relações. Lane (2009) descreve que o ser humano se desenvolve, aprende, interage e sofre influências por meio de seu contexto e momento sócio-histórico. Pensar o ser humano, segundo Lane (2002) é compreendê-lo em toda sua esfera particular e universal, de modo que “indivíduo e sociedade são inseparáveis” (p. 12).

Este estudo sobre Identidade terá como fundamentação teórica a Psicologia Social e como autor referência da temática, o professor Antônio da Costa Ciampa, que ao se debruçar sobre o estudo da identidade propôs uma teoria que além de defini-la como *metamorfose*, contraria investigações que existiam até então. Seus estudos caminham para a efetivação real de uma Teoria da Identidade no instante em que nos possibilita pensar a identidade humana como instável e mutável, como resultado de um

⁶Psicólogo formado pela Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1968. É precursor dos estudos sobre identidade como categoria da Psicologia Social. É mestre e doutor pela mesma instituição. Pesquisador integrante do Grupo interdisciplinar de pesquisas sobre identidade humana. Atualmente é professor associado da PUC-SP.

⁷“[...] em um movimento dialético, a sociedade se constitui de identidades, e as identidades se constituem na sociedade em constantes e inseparáveis movimentos de interdependência.” (MALVEZZI, 2017, p. 4).

momento histórico, além de transformá-la em uma questão conscientemente política, contestando os estudos, que até então, discutiam a temática.

Essa maneira de conceber a identidade como um construto e reconhecer a importância do fator sócio-histórico, tornou-se possível no final dos anos 1970 com a reconstrução da Psicologia Social. Esta passa, então, a admitir leitura dos fenômenos sociais e humanos como influentes nas respostas dos processos relacionais, sociais e não somente considerar o desenvolvimento biológico e psicológico do sujeito. Acrescenta-se o sujeito analisado ao contexto sócio-histórico na qual está inserido. Assim, com a reestruturação da psicologia enquanto ciência, uma nova maneira de compreender como os processos psicológicos e do desenvolvimento humano são delineados (ALVES, 2017).

A proposta deste capítulo é discutir a constituição da identidade de maneira ampla, considerando o sujeito e seus papéis na sociedade, seu pertencimento social e principalmente a influência que é exercida sobre si e que sobre os outros também exercem. Sendo a Psicologia Social uma lente condizente com o objetivo aqui definido.

Em outras palavras, a Psicologia Social estuda a relação essencial entre o indivíduo e a sociedade, esta entendida historicamente, desde como seus membros se organizam para garantir sua sobrevivência até seus costumes, valores e instituições necessários para a continuidade da sociedade (LANE, 2009, p. 10).

O conceito identidade é compreendido como o processo de formação do sujeito, considerando todas as possibilidades de desenvolvimento deste, enquanto ser social, ou seja, corresponde a um construto⁸ relacional. Segundo Ciampa (1989a) a “Identidade é história.” (p.157). História essa que, encadeia fatos e situações, que modifica posicionamentos, que fortalece crenças, reforça ideologias e que principalmente insere, agrega e une sujeitos, proporcionando o reconhecimento social.

O termo *metamorfose* utilizado por Ciampa na Teoria da Identidade corresponde ao aspecto de constante transformação que cada indivíduo vivencia ao longo de sua vida. De acordo com a narrativa dos personagens do livro é possível acentuar a dinamicidade dos encontros e compreender que a identidade é constituída para além dos estereótipos adotados. Como afirma Lane (1989b) ao reconhecer a identidade como

⁸“Os construtos representam os significados ou interpretações que atribuímos aos eventos não concretos que existem no mundo real, significados esses que são internos e que só podem ser observados e nomeados por meio do comportamento ou reações determinadas.” (DAVOGLIO; SANTOS, 2017, p.775).

metamorfose reconhece-se a possibilidade de mudança social, unindo os estudos sobre subjetividade e construção coletiva.

Assim, cada sujeito carrega seus estereótipos, sua história de vida, suas representações e papéis sociais. Conforme Lara Junior; Lara (2017) cada sujeito representa apenas uma parte do todo, não sendo possível se apresentar de modo completo. Ou seja, essa totalidade seria a evidência de um Eu, que seria a representatividade de sua identidade.

Dessa forma, cada posição minha me determina, fazendo com que minha existência concreta seja a unidade da multiplicidade, que se realiza pelo desenvolvimento dessas determinações.

Em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito (CIAMPA, 1989b, p. 67).

Ao utilizar o termo linguístico “personagem” para identificar o sujeito real, que vive em sociedade e que desempenha papéis sociais diversos, o autor faz uso de um recurso comparativo. Esta ideia de personagem descrita por Ciampa (1989b) que além de representar, também reproduz as construções e ideias sociais pode ser relacionada aos conceitos de Formações Imaginárias (FI) e Esquecimento de número 2 (E2), apresentados pela Análise do Discurso proposta como dispositivo teórico neste estudo e que será, mais adiante contextualizada. Assim sendo, pode-se dizer que cada sujeito representa inúmeros personagens, com características, idiosincrasias, histórias, ideologias e que em contato com outros personagens e histórias são construídas e reformuladas.

Mais do que características próprias, a identidade é um recurso para a compreensão da interação e da interlocução do homem consigo mesmo e com o mundo. Pelo recurso da identidade, ao mesmo tempo o homem se aproxima e se distancia, se assemelha e se diferencia do outro, mostrando nesses movimentos os desafios implicados na compreensão de sua existência e sua condição de ser social (MALVEZZI, 2017, p.2).

De tal modo, pode-se dizer que o processo de formação da identidade humana se dá, a partir da tomada de consciência, do eu no mundo, sobretudo, alicerçado no reconhecimento que o “outro” faz desse “eu”. “Assim, Eu e Outro são os dois polos da existência humana e o significado de cada um deriva, precisamente, da coexistência do outro.” (TAVARES; ROSA, 2019, p.1).

Brevemente, pode-se entender por consciência a capacidade do sujeito se identificar como parte de um sistema social e reconhecer suas demandas e funções

frente às variadas relações que são estabelecidas nesse sistema. Ou seja, assume para si e para o outro às diversas atuações sociais e seus inúmeros personagens. O que se discute até o presente momento, reforça o pensamento de que “todos os processos humanos e todas as funções psicológicas têm a sua gênese nas relações sociais com os outros (significativos e culturalmente generalizados).” (TAVARES; ROSA, 2019, p.3).

Para se compreender toda a Teoria da Identidade proposta pelo professor Antônio Ciampa muito há de se conhecer sobre a Psicologia Social, o contexto social de seu surgimento, sobre conceitos como sociedade, atividade, subjetividade e objetividade, papéis sociais, além da ideia de materialismo histórico estruturada ainda no século XIX (PEDRO, 2005).

A questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é sobretudo uma questão social, uma questão política (CIAMPA, 1989a, p.127).

Essa questão social e política que Ciampa destaca é possibilitada por meio, de interlocuções e diálogos estabelecidos entre todos os elos da sociedade. É entendida como atividade, a capacidade de direcionar um diálogo, ouvir, posicionar, negociar, compreender e ainda, identificada na obra a “coisificação”⁹ do sujeito em sociedade. Ou seja, suas funções e cargos admitidos em grupos dizem muito sobre quem é aquele sujeito, desvalorizando o ser enquanto sujeito. É então, através da interação da linguagem, das emoções e das conexões sociais que a subjetividade, em confronto com a objetividade, sustenta aquilo que de mais real há em um personagem social - o seu psiquismo humano (LANE, 2002).

Discorrer sobre identidade é iluminar o sujeito tomando como foco seus atos, emoções, juízos, sua moral, sua cultura e linguagem, buscando sempre compreender quem ele verdadeiramente é, qual sua função social e o que o define. Ciampa descreve que é devido esse movimento de transformação que se garante a reprodução cultural, social e individual, sendo estes “[...] elementos distintos mais indissociáveis como produtos e ao mesmo tempo como produtores de sentido.” (CIAMPA, 1998, p. 93).

Pensar a identidade pelo viés da Psicologia Social é colocar o sujeito no núcleo de um sistema e tomar como peças que se unem a esse núcleo, a cultura, a linguagem, a

⁹ Coisificação pode ser entendida como o ato de desumanização, ou seja, dar valor aquilo que está por trás do sujeito e desvalorizá-lo enquanto ser. Um exemplo na literatura de Antônio Ciampa que corresponde ao que se deseja nesse parágrafo é quando ele descreve que: “O indivíduo não mais é algo: ele é o que faz.” (CIAMPA, 1989a, p.135).

religião, os papéis sociais, as classes sociais, as lutas, a educação, o contexto sócio-histórico, enfim. Fica evidente nos estudos sobre identidade a busca do sujeito por emancipação e autoafirmação, ao mesmo tempo em que confronta a mesmice, “*metamorfoseando-se*” a cada experiência e mantendo-se único, diferenciado, não em essência e sim em condição de ser no mundo (LARA JUNIOR; LARA, 2017).

Os processos identitários que fortalecem o sujeito enquanto agente social também são responsáveis pela organização da sociedade. É por meio desses movimentos que as instituições, as profissões, as classes se sustentam e fortalecem os discursos ideológicos.

O indivíduo como singularidade, concretiza em sua particularidade o universal, sendo uma síntese de múltiplas determinações.
O desafio, face à crescente ameaça de colonização do mundo da vida, é criar condições para que a metamorfose humana, por mais contraditória e complexa que seja, não perca seu sentido emancipatório (CIAMPA, 1998, p.101).

Portanto, refletir sobre os processos de transformação identitária (individual e coletiva) considerando os sistemas políticos que governam as sociedades, o uso das tecnologias, da linguagem e da cultura, depreende-se que muito ainda há de se discutir sobre a temática. Afinal, “(...) identidade é *metamorfose*. E metamorfose é vida.” (CIAMPA, 1989a, p.128). E vida é movimento, aprendizagem, criação, desconstrução, luta, confronto, enfim, vida é história.

Sendo assim, ao se construir uma narrativa que trace a história de um sujeito muitos são os aspectos que deverão ser considerados, por exemplo, seu pertencimento à grupos. Um dos grupos sociais presentes na realidade de muitos sujeitos e que será tratado no próximo capítulo é a profissão. Neste estudo, será dado um enfoque especial à profissão docente e suas construções enquanto identidade profissional. Segundo Pimenta (1999), assim como em outras profissões, a docência surge como resposta dentro de um contexto sócio-histórico e assim, ao longo do tempo se estrutura e torna-se legítima, sendo então o objeto de estudo a seguir.

4.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

De acordo com o descrito acima, entende-se a identidade como sendo um dado mutável, de constantes transformações. Com relação a identidade profissional, pode-se dizer que diz respeito ao reconhecimento que o profissional tem de si, de sua profissão e

dos outros que também atuam sobre ela, tudo aliado ao ganho de experiência, sabedoria e prática profissional (MARCELO, 2009; GALINDO, 2004).

Sua mutabilidade, também descrita como *metamorfose* (CIAMPA, 1989a) é em consequência da identidade profissional ser envolvida por processos, e no caso da identidade docente seus elementos determinantes são: a escola, as reformas e contextos políticos, a relação com outros sujeitos, a adesão de novas possibilidades de metodologias de ensino, ou seja, elementos que se movimentam de acordo com o contexto sócio-histórico (ANDRÉ, 2010). Logo, pode-se dizer que a identidade profissional é construída ao longo do exercício da profissão e com a docência não é diferente.

A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (MARCELO, 2009, p. 12).

Quando o autor descreve que é um processo que “ocorre no terreno do intersubjetivo” é possível retomar discussões sobre a construção dos processos subjetivos, discutidos pela Psicologia Social. González Rey (2002) propõe uma epistemologia da subjetividade, onde ressalta os processos internos, da ordem dos sentidos e significações, em consonância com os processos externos, destacando assim, a importância dos aspectos sócio-históricos na constituição de uma identidade.

Desse modo, pensar a identidade profissional é compreender como a profissão se constrói, se consolida e principalmente quais os aspectos que a modelam, tendo como norte as significações sociais da profissão, suas atualizações e sua importância social naquele determinado momento de análise. (PIMENTA, 1999). Considerar a escolha da profissão, a rotina, as demandas, os atores que fazem parte do contexto de trabalho, o que motiva e o que desconstrói, ou o que facilita e dificulta o desenvolvimento na profissão é imprescindível para se estabelecer os gargalos importantes que merecem destaque ao se debruçar sobre qualquer área profissional.

A identidade docente é um processo constante de transformação, que dita simultaneamente sobre quem é o profissional e quem é a pessoa, já que não se separam enquanto sujeitos. O sujeito, então sendo uma unidade, apresenta como parte dessa unidade sua subjetividade e objetividade. “Sem essa unidade, a subjetividade é desejo

que não se concretiza, e a objetividade é finalidade sem realização.” (CIAMPA, 1989a, p. 145). O sujeito se transforma por meio de objetividades que aos poucos vão materializando questões subjetivas.

O processo de constituição da identidade profissional docente permeia exatamente o campo das subjetividades, objetivadas e gradualmente construídas. Os avanços atingidos na carreira e as posturas de atuação adotadas correspondem às experimentações e mudanças adquiridas pela profissão. O professor aprende seu melhor modo de conduzir suas aulas, sua postura em sala, seu tom de voz, sua aproximação com os alunos. Cada comportamento diz sobre aprendizados e lidas diárias na vivência da profissão.

Os saberes adquiridos e desenvolvidos no decorrer da profissão auxiliam na constituição dessa identidade. São as experiências na profissão que moldam este professor e possibilitam flexibilizar, atualizar, aprender e conseqüentemente se reconstruir nas demandas advindas dos processos que envolvem sua prática profissional. Sobretudo, pode-se dizer que a identidade docente, não é uma definição estática, e sim situacional, que se constitui no decorrer da vida (MARCELO, 2009). A partir do lugar profissional, considerando as investidas possíveis que atravessam a profissão, o sujeito se constrói e se reconstrói.

[...] é possível dizer que a identidade das/os professoras/es decorre do lugar que a profissão e sua prática ocupam na estrutura da identidade pessoal, mas, de modo simultâneo, o sujeito interage com os contextos por que passa, fornecendo uma marca individual da sua presença (SILVA; RIBEIRO; OLIVEIRA; 2016, p. 73).

Como dito anteriormente, o contexto social, econômico e cultural muito influencia no modo de estabelecimento da identidade profissional. Pensando a identidade docente, muitos foram os contextos que delinearão as condições em que esta identidade vem sendo constituída e conseqüentemente modificada. Nóvoa (1992) salienta para o fato de que a constituição profissional, sobretudo se dá a partir da reflexão de suas atividades e não somente para acumulação de práticas e saberes. É a reflexão crítica sobre a profissão que auxilia a construção do profissional.

O movimento de criticidade presente na constituição profissional, segundo Nóvoa (1992) permite ao professor reconstruir seus espaços de atuação e seus processos formativos, influenciando não só a autonomia da profissão, como também para a

concretização de um desenvolvimento profissional que caminhe em direção a atratividade, melhores condições de vida (pessoal e profissional) e satisfação. A criticidade é parte do movimento de autorreflexão que deveria constar em todas as etapas formativas do profissional da docência.

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de 'stress' é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional (NÓVOA, 1992, p. 27).

Neste contexto é importante se pensar o desenvolvimento profissional do professor com foco em seu desenvolvimento pessoal, como dito anteriormente são estruturas que não se desvencilham e evoluem juntas, e tendo como cenário para essas transformações o contexto sócio-histórico. É importante ressaltar, que os momentos taxados como de "crises identitárias da profissão docente" refletem os movimentos desestabilizadores que as transformações sociais ocasionam na sociedade (MARCELO, 2009). Logo, inúmeros são os fatores determinantes que influenciam na constituição da identidade profissional docente.

E deste modo, entende-se a crescente preocupação em se investigar aspectos sobre a identidade docente, uma vez que, resultaria na atuação e desenvolvimento da profissão. Considerar o modo como a profissão docente se organiza e se transforma na sociedade, permite identificar a importância da constituição da identidade profissional docente, em decorrência de uma reorganização e melhores investimentos na profissão.

A identidade profissional docente é transformada de modo gradual e contínuo e não se estabelece enquanto finalizada, concluída. Seu desenvolvimento é consequência dos processos de formação inicial e continuada, da atuação, de saberes adquiridos, dos sentidos e significados que o sujeito depreende de todo o sistema escolar e educacional, das relações que estabelece em sua vida profissional e também em sua vida pessoal, fora do ambiente de trabalho.

Nóvoa (2017) descreve que para ser possível se pensar uma identidade profissional docente é necessário que algumas arestas que envolvem a profissão sejam aparadas. Ele analisa por exemplo a importância da formação inicial e do diálogo entre a universidade e as escolas, assumindo que há um distanciamento e uma "descrença" frente os novos professores. Defende também o estabelecimento de uma matriz de

formação, que retome a ideia da docência como profissão. Entre outros apontamentos, Nóvoa (2017) busca elencar demandas que não somente caracterizariam a profissão, como também servissem de suporte político, social, econômico, na tentativa de se pensar o desenvolvimento profissional.

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. [...] Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (NÓVOA, 2017, p. 1131).

A dinamicidade da profissão docente permite que ela se modifique e se encaixe nos vários cenários sociais, algumas vezes avança e outras regride. Analisando o contexto atual em que o Brasil está inserido, economia em baixa, pobreza e miséria em alta, desemprego crescente entre a população, congelamento dos investimentos nas áreas da saúde e da educação, podemos perguntar: De que modo todas essas deficiências invadem a escola? Como está o desenvolvimento profissional do professor que lida diariamente com todas essas “baixas” dentre de sua sala de aula?

Portanto, pensar a constituição identitária da profissão é estabelecer o panorama dos processos educacionais e seus desdobramentos e conseqüentemente, suas adequações. É compreender os movimentos constantes de (re)construção tanto da profissão quanto do profissional da docência, quais os aspectos que são motivadores e que fortalecem a escolha e permanência na carreira. Fomentar estudos que abracem essas questões é abrir portas para discussões que permitam o diálogo e construções de reconhecimento do papel do professor. A educação, a escola e as políticas públicas, atualmente fortalecem este processo ou desacreditam cada vez mais a profissão? Nos capítulos a seguir, serão levantadas questões sobre a realidade das escolas brasileiras, da educação, das políticas públicas que abraçam ou simplesmente assolam a profissão docente, os fatores que influenciam para a estabilidade na profissão e aqueles que a torna menos atrativa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico estabelecido neste estudo teve início com a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (CEP - UFTM). E em seguida, realizou-se contato com as escolas, depois com os participantes e por fim a realização da entrevista. Em um primeiro momento será descrito o perfil das participantes levando em consideração alguns dados relevantes para a pesquisa. Lembrando que toda identificação das participantes será mascarada, a fim de que o sigilo seja mantido. Na sequência, será dado destaque aos instrumentos utilizados e suas fundamentações teóricas. Será descrito, ainda, de que modo a junção de tais instrumentos facilitam o desenvolvimento da pesquisa, tomando as devidas precauções científicas. Esta é uma investigação de caráter exploratório e de cunho qualitativo.

É uma pesquisa de caráter exploratório, pois tem como direcionamento uma temática que apesar de um tanto quanto discutida, concentra inúmeras possibilidades de pontos de investigação. Debater sobre a temática da constituição da identidade docente exige que se faça um levantamento árduo de informações, que realmente se explore o conteúdo e que, outras indagações apareçam, ou seja, o “investigador vai propondo um novo discurso interpretativo.” (MINAYO, 2009, p.17).

De acordo com Minayo (2000), um estudo qualitativo busca responder a questões muito particulares, interessando-se por um nível de realidade que não pode ser quantificado, que não se reduzem a uma operacionalização de variáveis. Assim, a pesquisa qualitativa buscará interpretar o que as pessoas falam, fazem e como lidam com o fenômeno (TURATO, 2008), dando espaço às subjetividades, sentidos e significações individual presentes na sociedade.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p.21).

Desse modo, inicialmente criou-se um projeto de pesquisa, que atento às demandas éticas e de responsabilidade com os participantes foi encaminhado para aprovação do comitê de ética. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e aprovado com o

Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) 14357819.2.0000.5154. Possibilitando então, o início da pesquisa.

5.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Segundo critério de inclusão, os participantes convidados para a pesquisa necessariamente deveriam ser professores (as) que atuam em escolas públicas da rede municipal de ensino regular (urbana e rural) da cidade de Uberaba/MG. Outro critério a ser considerado corresponde ao tempo de atuação. Deveriam ser professores (as) com até sete anos ininterruptos de atuação, tempo este considerado adequado ao se estudar professores iniciantes na carreira docente.

O delineamento dos participantes sendo apenas professores (as) da rede municipal de ensino público, contemplando educação infantil e ensino fundamental (I e II) se deu devido ser este o momento de início da vida escolar das crianças. São os anos iniciais de uma criança na escola, o primeiro momento em que se experiencia a vida em sociedade. E tomando como foco deste estudo, os (as) professores (as) selecionados (as) também se encontrariam vivenciando um momento de descobertas, ou seja, sua fase inicial na vida profissional.

De acordo com os contatos estabelecidos foram realizadas três entrevistas. Os nomes foram trocados a fim de se preservar a identidade das participantes. A escolha dos nomes fictícios se deu pela pesquisadora, tomando como base o que se propõe com esta pesquisa, ou seja, analisar o processo de constituição da identidade docente, tendo como instrumento “narrativas de histórias de vidas”. Pensando desse modo, os nomes escolhidos remetem há duas grandes autoras¹⁰ históricas da literatura brasileira permitindo uma associação entre o que está proposto neste estudo com um viés científico e o que as autoras citadas se propõem em seus clássicos literários, “o contar histórias.”¹¹.

5.1.1 Perfil das participantes

Participaram deste estudo três mulheres com idade de 36, 37 e 38 anos, professoras do ensino fundamental I e II. Duas nasceram no interior do estado de Minas Gerais e a outra é natural do interior do estado do Maranhão. Elas possuem uma média

¹⁰ Os nomes escolhidos são referentes a grandes escritoras da literatura brasileira: Carolina Maria de Jesus (1914-1977) e Zélia Gattai (1916-2008).

¹¹ As escolhas pelas autoras aconteceram devido a preferências literárias da pesquisadora.

de tempo de formação docente de aproximadamente nove anos e meio, o que significa que concluíram o curso de licenciatura após os 25 anos de idade, aproximadamente.

Duas das participantes são efetivas, ou seja, contratadas por meio de concurso público e a outra participante possui contratação temporária, todas no município de Uberaba/MG. O tempo de atuação ininterrupto de cada participante é de: aproximadamente quatro anos, um ano e quatro anos na mesma escola. Com relação à formação profissional, todas as professoras possuem licenciatura em pedagogia e duas estão realizando uma pós-graduação na modalidade ensino à distância.

5.2 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados para coleta de dados deste estudo foram: uma entrevista em profundidade estruturada de acordo com a Técnica de História de Vida Temática e registros em Diário de Campo. Acredita-se que ao casar os instrumentos descritos, há possibilidade de construção de uma interlocução dos dados, além de “aproveitar assim as vantagens de cada um, minimizando alguns de seus inconvenientes.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.193).

A entrevista (APÊNDICE A) abordou temas que despertassem nos participantes uma abertura para que outras informações acessadas pudessem ser dialogadas durante esse processo. Foram levantados temas e em seguida, a pesquisadora foi conduzindo a entrevista.

Os documentos redigidos a partir das histórias de vida são, muitas vezes, extremamente vivos: neles descobrem-se pontos de vista originais sobre experiências pessoais, até mesmo íntimas em detalhes, nas quais se delineiam, de modo implícito às vezes, acontecimentos, se não históricos, pelo menos públicos, uma organização social e cultural que vive e evolui quando não é subitamente modificada. Obtém-se assim belas ocasiões de compreender como as pessoas representam esses fenômenos e acontecimentos históricos, sociais ou culturais, como passaram por eles, vividos na indiferença ou em uma participação mais ativa. É uma maneira de recolocar o indivíduo no social e na história: inscrita entre a análise psicológica individual e a dos sistemas socioculturais, a história de vida permite captar de que modo indivíduos fazem a história e modelam sua sociedade, sendo também modelados por ela (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.159).

As anotações em diário de campo foram de responsabilidade da pesquisadora. Desde o primeiro contato estabelecido, até mesmo o momento das transcrições, percepções extrínsecas e intrínsecas do processo de entrevista foram relevantes, ou seja, o conteúdo subjetivo, significativo e pessoal, assim como registro das impressões da

pesquisadora foi relatado. Será explanada a seguir, de acordo com a literatura sua aplicação como instrumento nas pesquisas em ciências humanas.

Desse modo, as informações obtidas nos registros foram categorizadas em dois grupos de análise. A primeira categoria discorre sobre os aspectos descritivos encontrados nas anotações. Esses aspectos versam sobre o espaço físico em que a entrevista aconteceu, o modo de organização do ambiente, postura da participante e da pesquisadora, dificuldades em se realizar a entrevista ou mesmo de acesso a participante.

A outra categoria consiste nos aspectos reflexivos que surgiram durante a entrevista. Ressalta-se que os registros não foram feitos no momento da entrevista, e sim quando o participante deixava o local. Ou seja, são anotações pós-entrevista, sob o olhar da pesquisadora, suas emoções, dificuldades de condução, percepção de temáticas que geraram certo desconforto, mudanças no semblante que possam representar alguma sensação ou mesmo a postura corporal da participante. Enfim, aspectos que correspondam ao caráter reflexivo da entrevistadora.

5.2.1 História de Vida Temática

Estudos sobre os processos formativos de profissionais da educação, juntamente com investigações sobre a constituição da identidade docente, segundo André (2010) apresentaram ascensão nas últimas décadas. É uma evidência que coloca o professor em destaque e lhe confere relevância no que diz respeito ao processo educacional e escolar. Outro indicativo deste destaque no cenário das pesquisas é o fato de, cada vez mais, os instrumentos utilizados para coleta de dados irem ao encontro dos objetivos que trazem os professores como participantes, ou seja, torna-los atores principais, narradores de suas próprias histórias (ANDRÉ, 2010).

Estas evidências, segundo estudiosos (NÓVOA, 2009; ANDRÉ, 2010; TARDIF 2002) apontam para o fato de se compreender a educação escolar e educacional como um sistema de encadeamentos de relações. E neste sistema, o professor é uma peça importante, que se forma, se desenvolve, se atualiza e que conseqüentemente, modifica também os processos educacionais. São eles que lidam diariamente com a rotina da escola e dos alunos, logo, muito teriam a contribuir para se pensar uma educação de

qualidade. Isso explica o crescente número de pesquisas que estão buscando ouvir os professores.

As propostas que tornam os professores atores principais do enredo da educação, são geralmente associadas a estudos qualitativos, pois buscam dialogar e interpretar um conteúdo que compõe a subjetividade do participante. São sentidos e percepções que embasam suas relações com outros sujeitos e torna-se então, conteúdo que dificilmente poderá ser quantificado (MINAYO, 2009). Deste modo, é possível compreender a importância de se definir os instrumentos de coleta de dados em uma pesquisa qualitativa. Neste estudo, optou-se pela entrevista aos moldes da técnica de História de Vida Temática (HVT).

Quem conta uma história, faz necessariamente apelo a sua memória e a trabalha para dar inteligibilidade à experiência e para ressignificar o vivido, conferindo-lhe uma logicidade que constrói, organiza e justifica seu ponto de vista. Ao relatar sua história de vida, o narrador concatena parte dos fatos e eventos que a constituíram de acordo com a situação e com as relações que ocorrem durante a própria narrativa. No entanto, nem sempre tal processo é consciente, ele contém continuamente dimensões que escapam ao próprio narrador (SILVA; BARROS, 2010, p. 69).

A técnica de História de Vida, geralmente se confunde à técnica de História Oral muito difundida pelas Ciências Sociais e também pela História. A diferença principal diz respeito ao fato de que, a História Oral é o ato de narrar um evento, contar uma história utilizando-se da oralidade. Meihy (2005) descreve que a utilização da oralidade para se narrar uma história é tão antiga quanto a própria história e que os registros que datam os possíveis primeiros relatos pessoais são da China quando os escribas¹² coletavam narrativas de sua cultura para os historiadores futuros, há mais de três milênios.

O fato de a História Oral ter sido apropriada como dispositivo de pesquisa, diz sobre a riqueza do material que por ela é captado e principalmente, da necessidade de um instrumento sensível capaz de alcançar a subjetividade posta, por exemplo, em entrevistas sobre história de vida. Ou seja, estudiosos entenderam que o uso da História Oral “[...] deveria ser aplicado onde os documentos convencionais não atuam, revelando segredos, detalhes, ângulos pouco ou nada prezados pelos documentos formalizados em códigos dignificados por um saber acadêmico [...]” (MEIHY, 2006, p.197).

¹² 2. Notário; escrivão. (Dicionário Priberam, 1998).

Já a técnica de História de Vida, consiste no ato de narrar a história pessoal, identitária, constitutiva daquele participante, podendo ser de modo oralizado ou não (SILVA, 2002). Assim sendo, pensar a História Oral como um modo de condução de uma entrevista, permite compreender a técnica de História de Vida como um delineamento do que será tratado na entrevista oral. Esta é a junção utilizada neste estudo. Logo, os dados serão levantados da História de Vida dos participantes, por meio da oralidade. Por esse motivo, nomeou-se para essa investigação Técnica de História de Vida.

Ambas são identificadas como sendo muito mais que instrumentos de coleta de dados. São técnicas que proporcionam ao participante uma análise e retomada de aspectos que são os compostos de sua identidade enquanto sujeito. São narrativas que proporcionam ao participante uma retomada com quem ele um dia foi, com o que ele representa ser como sujeito hoje e como ele será no futuro. É um contato com a memória, com as representatividades dos papéis sociais. “A importância dos acontecimentos e a produção de seus sentidos têm uma relação direta com sua origem, ou seja, com o movimento imprevisível da vida.” (NOGUEIRA *et. al*, 2017, p. 482).

Assim, a narrativa de História de Vida carrega além da subjetividade do participante, ou seja, é um instrumento que permite descrever, selecionar, caracterizar, destacar, detalhar os aspectos de sua história, possibilitando que a narrativa tenha a marca do narrador, seu próprio modo de (re)construir e de (re)contar. Ao se permitir narrar sua própria história, o participante é inserido em um momento reflexivo, de análise de suas escolhas e valorização dos fatos de acordo com sua percepção. Na busca em se compreender os processos de constituição da identidade do professor, a História de Vida Temática como instrumento, seria adequada para este estudo, sendo coletada pela oralidade.

A história de vida manifesta-se como movimento propriamente humano de dar sentido à vida e à sua historicidade. Constitui um enfoque teórico-metodológico que, rompendo com o paradigma lógico-formal, focaliza a vida, em suas tramas individuais e coletivas, como um locus privilegiado de compreensão dos processos sociais e históricos. Nesse sentido, não se reduz a uma técnica de recolha de dados ou de informações, mas também não se afirma como uma teoria ou ciência isolada, colocando-se, por sua natureza, na mediação entre a prática da investigação e a construção de conhecimentos, em uma abordagem multirreferencial que vai possibilitando a inteligibilidade dos processos humanos (BRAGANÇA, 2012, p. 49).

Segundo Meihy (2005), pesquisador e autor da obra *“Manual de História Oral”*, a História de Vida é uma das diversas possibilidades de se fazer história oral, nomeando-a de História Oral de Vida. Outra definição encontrada em seu manual e que corresponde ao que se propõe neste trabalho é História de Vida de categoria profissional, permitindo descrever os processos formativos do docente investigado. Portanto, pode-se entender que a chamada “Temática” que será delineada neste estudo, corresponde à “Categoria Profissional” caracterizado por Meihy (2005) em seu manual.

O termo “Temática” inserido na proposta da Técnica de História de Vida corresponde ao fato de se delimitar um tema e um tempo específico na vida do participante. É definido o tempo histórico em que se investiga e assim, estruturada uma entrevista que vise contemplar este período e suas influências. Neste caso, a entrevista aberta em profundidade¹³ (APÊNDICE A) busca desenhar o processo de formação profissional do docente, retratando desde as influências pela escolha da profissão, a entrada no curso de licenciatura, sua formação profissional e sua atuação nos dias atuais, não sendo estabelecida por perguntas marcadas, apenas temas considerados gatilhos.

Deste modo, a Técnica de História de Vida Temática busca, neste contexto, estabelecer contato com uma vivência anterior, possibilitada por meio da oralidade, coletar o discurso do modo como se deu o processo de formação docente do participante. A entrevista foi estruturada, de modo a conduzir as participantes a narrarem suas histórias e os aspectos que entrecruzam suas vidas: pessoal e profissional, e, a partir dos gatilhos emitidos pela pesquisadora, as participantes retomavam toda sua história de vida para contar detalhadamente sobre o evento sugerido, fazendo uso da memória, dos sentimentos, sentidos e julgamentos possíveis.

Não ficou estabelecida uma linearidade nas temáticas, uma vez que, a história contada pelo sujeito assume-se como memória discursiva, sentidos, e não como fatos cronologicamente narrados. Devido inclusive a consideração dos rearranjos nas histórias de vida, do movimento que a memória adquire ao se contar um fato. Bragança (2012) descreve sobre a importância de não se considerar a linearidade, uma vez que, o objeto

¹³ “[...] o investigador explica o propósito da conversa e, no decorrer da narrativa, vai entremeando perguntas a partir do que é dito pelo entrevistado, com o único objetivo de dar mais profundidade à reflexão. A ordem dos temas não obedece a uma sequência rígida, pois o intuito do pesquisador é acolher as relevâncias e ênfases que o entrevistado dá ao tema.” (MINAYO; COSTA, 2018, p.143).

de investigação é a história de vida daquele participante, logo, o tempo torna-se fator que agrega intensidade aos fatos e não marcação estática. É o encontro do passado, do presente e do futuro, considerando um entrelaçamento que resulta no ser-sujeito e que se movimenta neste intervalo, ainda sentindo, ainda vivenciando e sendo influenciado.

A entrevista HVT permite levantar os aspectos relevantes considerados pela participante e então tatear, por meio da análise proposta o que há de elementos intrínsecos e extrínsecos que permeiam a constituição da identidade docente. Compreender as metamorfoses da vida é também um processo terapêutico presente, por exemplo, nas narrativas autobiográficas e encontradas também nesta técnica. São construções graduais e ínfimas que representam um sentido que pode até ser basilar das decisões e relações que o sujeito estabelece.

A riqueza da vida está nos significados que atribuímos ao vivido –nunca controlável – e que fica depositado em nós, que vai significando-nos, de maneira impermanente. Os significados das vivências mudam, mudamos (NOGUEIRA *et al*, 2017, p.482).

Sendo assim, a HVT proporcionou aos participantes uma retomada de suas escolhas e certamente um encontro com as reminiscências que alinhava a constituição de sua identidade profissional, dando vida aos processos formativos da narrativa. São as experiências vividas e as (re)significadas que dão o entendimento de qual sujeito profissional é a participante e principalmente, como sua atuação está sendo autoavaliada, no sentido de repensar suas motivações pessoais, sociais, culturais frente a profissão docente.

5.2.2 Diário de Campo

Na expectativa do elo que necessariamente deveria se estabelecer entre as envolvidas na pesquisa buscou-se aliar dois instrumentos que permitissem o diálogo entre os dados narrados pelas participantes e os sentimentos e percepções advindos da experiência da entrevista, pela pesquisadora. Optou-se então, pela utilização de um diário de campo. Nele caberiam registrados tanto as caracterizações do ambiente em que se dariam as entrevistas, como também os aspectos de ordem subjetiva da pesquisadora, ou seja, dificuldades, inseguranças, e demais sentimentos que surgissem desse encontro.

O diário de campo é um instrumento de coleta de dados que permite anotações observadas e experienciadas pelo pesquisador no decorrer da pesquisa, podendo ser chamado também de diário de bordo. Geralmente é utilizado em pesquisas que

envolvem observação, experimentação de novos ambientes, culturas, ou mesmo quando há possibilidade de se considerar o olhar sensível do pesquisador. São anotações feitas antes, durante (quando possíveis) e/ou depois do encontro da coleta de dados. Podem ser anotadas em um caderno, bloco ou mesmo em dispositivos eletrônicos (MINAYO, 2009).

Para a Psicologia o diário de campo é adereço fundamental em suas atividades de atuação diária. É o espaço em que o profissional da psicologia literalmente “toma nota” de seus atendimentos, de seu modo de conduzir e principalmente, daquilo que adquire destaque no processo terapêutico e que não é percebido pelo próprio paciente-narrador. E até mesmo, quando o psicólogo tem os chamados *insights*¹⁴ que são importantes para o processo, o diário de campo também abriga essas anotações. O diário de campo possibilita a documentação dos fatos vivenciados na prática, o que é um dos alicerces da constituição da identidade profissional (FREITAS; PEREIRA, 2018, p. 236).

As anotações provenientes dos diários de campo auxiliam o pesquisador também em seu processo de desenvolvimento profissional. Cada anotação e, principalmente, cada retomada a esses dados, permitem ao pesquisador apurar aquilo que ele vê, ouve, sente e identifica no decorrer da pesquisa, se despindo cada vez mais de suas preconcepções. São aprendizados que farão a diferença na realização de outros encontros, entrevistas e observações.

O pesquisador aí evolui, tomando nota do que vê e ouve, fixando o que lhe parece útil, bem como o que lhe parece negligenciável: acontecimentos, conversas, anedotas, mas também impressões, rumores, fofocas...Registra cuidadosamente o máximo desses elementos em um diário de bordo, tarefa árdua de redação estressante, mas única maneira de registrar a informação necessária à análise (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.154).

Na literatura que fomenta pesquisas com utilização do diário de campo, não é comum discussões sobre o modo de estruturação deste instrumento, permitindo que cada pesquisador o utilize da forma que melhor se adeque a sua pesquisa. Oliveira (2014) salienta que o diário de campo passou a ser utilizado em pesquisas pela Psicologia, Ciências Sociais, História, Educação e outras entre o século XX e XXI, considerado período de grande ascensão no campo investigativo, logo, pode-se considerar um instrumento que está em construção e adequação científica.

¹⁴ 1. Compreensão, percepção ou revelação repentina. (Dicionário Priberam, 1998).

Para este estudo, pensou-se em definir duas categorias que agrupassem informações parecidas e que pudessem ter o mesmo tipo de análise. Como descrito anteriormente, a primeira categoria diz respeito aos aspectos descritivos anotados no diário de campo e a segunda categoria versa mais sobre os aspectos reflexivos e subjetivos da pesquisadora.

Anotações sobre o espaço físico em que as entrevistas aconteceram, a organização do ambiente, os fatores considerados positivos e negativos que, de certa forma interferiram no ambiente, como chuva, calor, frio, imprevistos com horário, ou mesmo as ocupação das salas que estavam reservadas para entrevista e que por algum problema na escola deveria ser desocupadas, enfim, todas essas descrições fazem parte da primeira categoria.

“Fui conduzida até a sala disponibilizada pela escola para realização da entrevista. Uma funcionária da escola abriu a porta da sala que estava trancada. Pediu que eu aguardasse um instante até que ela trouxesse a professora que participaria da entrevista. A sala era grande, contudo, nos cantos havia algumas cadeiras empilhadas, dois quadros limpos, uma mesa grande ao centro e algumas cortinas que não cobriam as janelas por completo. Apesar de trancada a sala e dos móveis empilhados, o chão estava extremamente encerrado, até escorregadio.” Exemplo de anotação da primeira categoria – Aspectos Descritivos.

Já a segunda categoria remete inteiramente a pesquisadora, suas emoções, dificuldades, insegurança, cansaço, seu olhar frente às sensibilidades postas durante a entrevista, desconfiança, percepção quanto ao conforto ou não das participantes. De modo intimista trazem o olhar humano e ético da pesquisadora, permitindo-a “ser e estar” inteira no processo de contação de história de outro sujeito.

“Eu já havia realizado contato com os professores que se dispunham a participar da entrevista. Contudo, a burocracia e as infinitas demandas da escola me faziam esperar. Permaneci nos corredores da escola por 20, 30, 45 minutos, até que a direção pediu que eu fosse embora. Não conseguiriam liberar nenhum professor para estar comigo. Que frustração! Eu poderia ficar ali, ir pra sala de aula, me envolver com os professores e com a escola e aguardar a oportunidade da entrevista. Mas, a escola muitas vezes afasta quem não trabalha dentro dela. Talvez, esse momento que não me foi possibilitado poderia auxiliar na construção dessa pesquisa e melhor

entendimento desse sujeito. Nada pude fazer, apenas ir embora refletindo o papel do mestrando em Educação para além de seu estudo investigativo.” Exemplo de anotação da segunda categoria – Aspectos Reflexivos.

A propósito, ao se construir uma discussão metodológica em Análise do Discurso, o diário de campo pode dizer do processo discursivo sobre as formações imaginárias (FI) do analista, ou seja, as construções das imagens sobre si e sobre o outro, abrigar e expor suas subjetividades e filiações ideológicas interpeladas pelos discursos outros, mediadas pela condição de produção posta que se distancia e se aproxima, se diverge e se converge. “Se, discursivamente, dizer é dizer de si em movimento, ouvir, por correspondência, é também permitir-se deslocar nas/das filiações prévias ocupadas pelo analista.” (SANTANA; MELO E COSTA, 2014, p.3).

O diário de campo permite entrar em contato com a fragilidade do pesquisador, sobretudo fortalece seu olhar investigativo. São as anotações que abrem e fecham o caminho por onde se deve caminhar, identificando os espaços “claro e escuro”, e ao mesmo tempo garantindo qual terreno se pode pisar. É exatamente pelas anotações que o pesquisador sabe de si, de sua capacidade, de sua sensibilidade para este e/ou aquele tema, além de apresentar uma aproximação ou distanciamento dos sentidos que estão sendo postos no discurso do enunciador. “O diário de campo possibilita a documentação dos fatos vivenciados na prática, o que é um dos alicerces da constituição da identidade profissional.” (FREITAS; PEREIRA, 2018, p. 236).

5.3 PROCEDIMENTOS

Após aprovação em junho de 2019 do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade definiu-se iniciar contato com os supostos participantes para realização das entrevistas e concomitantemente, leitura e aprofundamento teórico dos instrumentos e da temática da constituição da identidade docente.

Estipulou-se como estratégia inicial, um contato com as escolas de Uberaba/MG, que oferecem o ensino infantil e fundamental (I e II), no intuito de aproximação dos professores. Pensou-se em uma visita à escola para que a pesquisa fosse apresentada e os contatos fossem estabelecidos, tendo como critério de inclusão professores com até sete anos de atuação, e em outro momento, fossem contactados para agendamento da entrevista. Outra possibilidade de estratégia delineada foi a identificação dos professores por meio da rede de contatos da pesquisadora e também de indicações dos próprios participantes.

Primeiramente, foi estabelecido contato com as escolas municipais de Uberaba/MG. A apresentação foi realizada para as direções e coordenações das escolas, até para que fosse permitida realização da pesquisa dentro da escola. Esse processo durou cerca de seis meses (junho a dezembro). Fomos então para dentro da escola, fizemos contato com os professores e seguindo os critérios de inclusão, três professoras inicialmente foram definidas a participarem da pesquisa. Após definição de dia e horário, a entrevista foi agendada. As três entrevistas aconteceram no mês de março de 2020, nos horários definidos de acordo com a disponibilidade das participantes, entre uma aula e outra na mesma semana, com definição de dias diferentes, dentro da própria escola.

Nos encontros, uma nova apresentação da pesquisa foi formalizada, todas as dúvidas iniciais sanadas. Em seguida, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A) foi lido pela participante e discutido com a pesquisadora. Após assinatura e aceitação, deu-se início à entrevista.

De acordo com o descrito no TCLE, todas as entrevistas foram gravadas em áudio. No momento da entrevista, geralmente, estavam sobre a mesa os documentos referentes ao TCLE e dois aparelhos de celulares utilizados como gravadores da

pesquisa, ambos de propriedade da pesquisadora, sem acesso à internet, apenas com o aplicativo de gravador disponível.

A entrevista foi estruturada seguindo os moldes da História de Vida Temática, como descrita acima, de modo a destacar temas/eventos que pudessem servir como gatilho para condução da mesma. Algumas entrevistas exigiram um pouco mais de intervenção da pesquisadora necessitando, por exemplo, que outras perguntas ou definições fossem feitas. Outras, apenas com a entrevista disponível sobre a mesa foi suficiente para sua própria condução. Utilizou-se uma média de 50 minutos para cada entrevista.

Após a realização das entrevistas (março/2020) uma cópia do TCLE foi disponibilizada a cada participante, contendo os dados da pesquisa e contato da pesquisadora, além da identificação do CEP-UFTM. Quando finalizada a entrevista e a participante se retirava do local da entrevista, a pesquisadora se detinha às anotações do diário de campo, registrando todas as percepções, memórias e compreensões possíveis do momento antes, durante e depois do processo de coleta de dados.

Em seguida, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e lidas incansavelmente. Os nomes das participantes foram alterados para que, após a transcrição fosse possível manter o sigilo frente às informações levantadas. As etapas que se sucederam foram: transcrição fiel das entrevistas, leitura exaustiva das transcrições para compreensão dos sentidos, organização das ideias para análise e por fim, uma discussão metodológica na Análise do Discurso de Michel Pêcheux.

6 APORTE TEÓRICO – ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso (doravante AD) é estruturada na França da década de 1960, pelo seu precursor Michel Pêcheux (1938-1983). Marcada por greves e movimentos sociais, foi uma época conturbada e com dificuldades econômicas que circunscrevem o momento de transição da sociedade da construção teórica para a sociedade do debate (MALDIDIER, 2003). Pode-se dizer que neste contexto prevalecia o estruturalismo como modo vigente de estudos e análises da linguagem. Modelo este que identificava a linguagem em um sistema estrutural fechado, negando o sujeito e a influência externa (BRASIL, 2011).

Assim sendo, surge uma nova proposta de análise interpretativa que procura “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.” (ORLANDI, p.15, 1999). Essa integralidade é possível, uma vez que articula três importantes campos teóricos do conhecimento, sendo a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo Histórico, e que então, resulta na Teoria do Discurso, de Michel Pêcheux.

[...] o materialismo histórico, como uma teoria das formações sociais [...]; a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; e por fim, a teoria do discurso, como determinação histórica dos processos semânticos (BRASIL, p.173, 2011).

A apreensão de alguns dos entendimentos teóricos da Psicanálise¹⁵ sobre o sujeito e o inconsciente permite identificar a ideologia agindo sobre o sujeito discursivo pela linguagem, pela escolha das palavras e também pelas falhas, incoerências, lapsos evidenciados no seu discurso. O sujeito acredita ser o detentor e, ainda, o criador de seu discurso e nos equívocos da linguagem é possível analisar outros discursos inscritos, bem como as filiações ideológicas do sujeito. Souza (2019) descreve que o assujeitamento ideológico não é consciente ao apontar que “[...] o apagamento da exploração presente na luta de classes se dá como um recalçamento psicanalítico de uma pulsão.” (p.322).

Para discutir sobre os processos de assujeitamento ideológico Pêcheux propõe a teoria dos dois esquecimentos. Como já apontado, o sujeito parece se envolver numa

¹⁵ “Entendendo o sujeito como um efeito de linguagem, a psicanálise busca suas formas de constituição não no interior de uma ‘fala homogênea’, mas na diversidade de uma ‘fala heterogênea que é consequência de um sujeito dividido’. Sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente.” (BRANDÃO, 2004, p.66, grifos do autor).

ilusão de apagamento, construção e apropriação dos discursos. Tem-se então, no esquecimento de número 1 (doravante E1), a não atribuição dos sentidos no mundo externo, ou seja, o sujeito recalca a formação externa de sentido do que está sendo, na verdade, reproduzido e não criado (MALDIDIER, 2003). É a falsa ilusão de inauguração de um discurso, quando, na verdade os sentidos também são pré-existentes, pela linguagem nada é originário, o processo de construção se dá antes mesmo do enunciado (ORLANDI, 1999).

Já no esquecimento de número 2 (doravante E2), tem-se a relação entre o dito e o não dito e o modo de se dizer. É por meio deste dispositivo que se compreende as inúmeras possibilidades de se dizer algo e, conseqüentemente, o porquê desta ou daquela escolha. O E2 solicita um processo de reconstrução de sentido, de semiconsciência, permitindo inclusive uma falsa ideia de relação direta entre o sujeito, o seu pensamento, sua linguagem e o mundo. Assim, há inúmeros outros modos de se dizer, e essas escolhas apontam para os sentidos que constituem o sujeito (ORLANDI, 1999).

Desse modo, pode-se dizer que os sujeitos são atravessados pelos discursos ideológicos e sua constituição se dá a partir das filiações estabelecidas. Pêcheux (1995) aponta para o fato de a constituição de sentido estar vinculada a constituição do próprio sujeito em um movimento de construção, de vinculação entre a língua, o discurso e a ideologia. Dessa forma, Pêcheux (1995) estabelece que o sujeito é necessariamente ideológico e não há discurso sem sujeito (ORLANDI, 1999).

A Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (ORLANDI, 1999, p.15).

Entende-se que o discurso não é a fala ou a linguagem posta na relação, mas sim a construção de sentido e o atravessamento histórico-social que podem ser identificados através da linguagem. É no contexto sócio histórico que as palavras ganham sentido, portanto, não abrigam sentidos fixos. Os efeitos de sentido do discurso são produzidos pelas condições determinadas (ORLANDI, 1999). Deste modo, o analista busca capturar as pistas presentes na linguagem que contemplam os efeitos de sentido para

cada sujeito, numa tentativa de se construir as filiações ideológicas inscritas naquelas condições em que estão sendo produzidas.

Pode-se dizer que no discurso são evidenciadas as representações de lugares sociais (que estruturam a formação social) e as relações estabelecidas entre esses lugares. O discurso se constitui na relação de interlocução entre como “eu” me identifico e como eu identifico o “outro”, ou seja, da imagem construída sobre mim e sobre o outro, e vice-versa (BRANDÃO, 2004). Os lugares e as relações sociais, as condições de produção do discurso, as imagens pré-criadas na interlocução, as falhas, deslizes e equívocos da linguagem podem apontar em quais as filiações ideológicas o sujeito se legitima.

Para Pêcheux (1995) não há uma ideologia que represente unicamente uma classe ou que seja socialmente dominante em todos os contextos da sociedade. O autor aponta para a necessidade de se compreender os processos de transformação e as lutas de interesse das classes sociais, na tentativa de evidenciar as condições dadas e, conseqüentemente, as transformações possíveis, numa sugestão de movimento social que se encaixa a cada relação de dominante/dominado nos diversos espaços, sendo possível existir ideologias dominantes e não uma única.

[...] em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de *formações ideológicas* (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que, ao mesmo tempo possuem um caráter “regional” e comportam posições de classe. [...] Isso equivale a dizer que não há, na luta ideológica (bem como nas outras formas de luta de classes), “posições de classe” *que existam de modo abstrato e que sejam então aplicadas* aos diferentes “objetos” ideológicos regionais das situações concretas [...] (PÊCHEUX, 1995, p.146, grifos do autor).

As formações ideológicas são forças que organizam e moldam as estruturas da sociedade em um dado contexto sócio histórico por meio dos aparatos sociais (igreja, escola, família, cultura, dentre outros). Pode-se dizer que são representações e atitudes “que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras.” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.166, grifos do autor). Assim, conseqüentemente, agem sobrepondo uma a outra e de contexto em contexto marcando seu caráter regionalista e contrariando a ideia de Ideologia como única e prevalente socialmente.

Assim, os discursos sociais são governados pelas formações ideológicas (BRANDÃO, 2004). Estas agem socialmente, em cada contexto, criando uma espécie

de tecido ideológico que se fortalece nas diversas áreas sociais, por meio dos aparelhos ideológicos do Estado. As formações discursivas (doravante FD) necessariamente abrigam uma identidade compatível para que a ideia central dessa ou daquela formação ideológica se consolide e se mantenha forte socialmente.

Como já descrito até este momento, a AD é um dispositivo analítico que reúne em seu fazer uma série instrumental de dispositivos teóricos que proporcionam ao analista desfrutar e compreender a questão da interdisciplinaridade proposta. Pêcheux passeia por outras teorias e se apropria de conceitos que juntos formam a teoria do discurso. Cada conceito apresentado até aqui, tem sua origem em uma das três grandes áreas do conhecimento que fundamentam a AD, com o dispositivo de FD não é diferente, uma vez que Pêcheux incorporou o conceito dos escritos de Foucault.

Com a ideia de Foucault ([1969] 2008) reformulada, Pêcheux (1995) apresenta as FD diretamente ligadas às formações ideológicas, refletindo as posições e interesses sociais. São elas que atuam sobre o sujeito intermediando aquilo que pode e deve ser dito em determinado momento, servindo como componente para as formações ideológicas (ORLANDI, 1999). Compreendem-se assim, as construções de sentido evidenciadas em cada discurso. As palavras, então, não carregam sentido, mas são transpassadas por eles, sendo hora este e hora aquele. Pode-se dizer que os sentidos são construídos na relação que se sustenta.

[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições isto é, em referência às formações ideológicas [...] (PÊCHEUX, 1995, p.160, grifos do autor).

Os conceitos apresentados vão sistematicamente se ligando para que se forme a AD. Desse modo, relacionando as formações ideológicas às FD, tem-se o interdiscurso. Diferentemente dos demais, este conceito foi estabelecido por Pêcheux (1995), ou seja, foi desenvolvido para compor a teoria proposta pelo autor. Ao compreender a importância das FD e seu papel na relação entre interlocutores e no suporte às formações ideológicas, Pêcheux estabelece interdiscurso como sendo o lugar comum que as FD são postas, chamado também de memória discursiva.

Entende-se que a memória discursiva abriga aquilo que em outro momento já foi dito, guardando sua origem, outro contexto e outros sujeitos discursivos que já se inscreveram neste discurso. Contudo, o que já foi dito retorna pré-construído, sendo

remontado de acordo com as condições de produção dadas e principalmente com os sentidos apontados nesta nova interlocução, e, como descreve Orlandi (1999), “Para que as minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido.” (p.33).

O interdiscurso é um conceito que se relaciona com as FD e com a teoria dos dois esquecimentos. É por meio deste lugar que se entra em contato com as formulações já feitas e esquecidas. Deste modo, conforme Courtine (1981) trata-se de um lugar que o sujeito produz uma sequência discursiva que corresponda a uma FD. Neste lugar então, são determinados quais os objetos do discurso serão apropriados e como serão as articulações entre esses objetos. Para essa relação e conexão entre os objetos, Pêcheux (1995) estabelece outro conceito, o de intradiscurso.

[...] definido como o “funcionamento do discurso em relação a ele mesmo (o que eu digo agora, em relação ao que eu disse antes e ao que direi depois), logo o conjunto de fenômenos de “co-referência” que asseguram o que podemos chamar o “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito”. O *intradiscurso* só pode ser compreendido na relação com o *interdiscurso*. Ele não designa a realidade empírica do encadeamento discursivo. Ele lhe fornece o conceito. O intradiscurso só pode ser pensado como o lugar em que a forma-sujeito tende a “absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso” (texto IV) (MALDIDIER, 2003, p.54, grifos do autor).

Portanto, fica evidente que o discurso, assim como as palavras, encontra-se em movimento. São outros sentidos e outras condições, assim como outras construções imaginárias que também são desenhadas no processo discursivo. Como descrito anteriormente, o discurso é materializado pela linguagem e não se constrói nos sujeitos e muito menos se finalizam neles. Pelo contrário, atravessa o sujeito sofrendo influência de todo seu contexto sócio-histórico, ou seja, os discursos já estão em construção, muito antes de se materializarem.

Na tentativa de exemplificar de que modo o contexto sócio-histórico interfere nos discursos em construção, pode-se pensar nas formações imaginárias (doravante FI). Este outro dispositivo da AD formula as construções imaginárias sobre o sujeito discursivo e sobre seu ouvinte. Na interlocução o sujeito discursivo constrói a imagem do “outro” e a partir dessa construção media seu discurso, construindo juntamente a imagem do seu “eu”. Por sua vez, o ouvinte também estabelece suas imagens na tentativa de compreender o “outro”, o que diz, o porquê diz, como diz e quem diz. São jogos de encenação captados pelo discurso.

Para Pêcheux e Fuchs (1997) as FI postas no processo discursivo nos contam sobre as posições sociais e as representações sociais de A para B e ainda de B para A. São imagens projetivas inscritas por meio da relação estabelecida no discurso, tendo como conjuntura o contexto social, ideológico e político. Contudo, são construções que já existiam em outros contextos e passam então, a abrigar o discurso evidenciado naquele momento.

[...] as diversas formações resultam, elas mesmas, de processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção) que deixaram de funcionar mas que deram nascimento a “tomadas de posição” implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco (PÊCHEUX, 1997, p.85, *grifos do autor*).

Refletir sobre o encadeamento de ideias que fundam a AD permite organizá-las sistematicamente para que os aspectos apontados sejam analisados de modo separados. Contudo, essas ideias e conceitos se entrelaçam e resultam no que se entende como um imenso sistema complexo de relações: o sujeito, sua subjetividade, suas ideologias, suas crenças, enfim. Assim, pode-se dizer que o sujeito em constante metamorfose refaz seus sentidos e significados, (re)construindo sua posição de sujeito ideológico.

[...] a ideologia não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem no sentido da refração, do efeito imaginário de um sobre o outro. A relação da ordem simbólica com o mundo se faz de tal modo que, para que haja sentido, como dissemos, é preciso que a língua como sistema sintático passível de jogo - de equívoco, sujeita a falhas - se inscreva na história. Essa inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história é que é a discursividade (ORLANDI, 1999, p. 47).

Tendo em vista toda a conceituação descrita acima, é importante destacar que a AD abriga outros dispositivos teóricos que auxiliam no processo de análise dos discursos e que o fazer metodológico se constrói à medida que o analista se debruça sobre o conteúdo analítico. Ou seja, a discussão metodológica em AD e a assimilação dos conceitos apresentados vão surgindo conforme o analista se apropria do *corpus* e das sequências discursivas, numa construção simultânea da teoria e do fazer interpretativo.

Contudo, para o objetivo proposto neste estudo, os conceitos apresentados dão conta de levantar os dados necessários para uma discussão que contemple os processos de constituição da identidade docente. A AD permite que o analista reconheça o sujeito como um ser ideológico, atravessado por discursos e sentidos, influenciado pelas posições e interesses sociais e que faz uso da linguagem enquanto materialização de sua

existência subjetiva. Pode-se dizer que a constituição de sua identidade se dá através das inscrições e filiações ideológicas, articuladas pela memória e postas pela linguagem.

A constituição da identidade pode ser compreendida como uma construção de significações e atravessamentos de sentidos estabelecidos na relação entre o sujeito e o outro, sendo delineada pelas posições e interesses sociais, possibilitando então, a pluralidade de personagens interlocutores (LIMA, 2018). Sendo assim, as discussões a seguir serão delineadas na tentativa de se buscar compreender o percurso de construção identitária de cada participante, apoiando-se nos dispositivos metodológicos da AD.

Portanto, serão apontadas nas narrativas das três docentes quais as condições de produção (imediatas e históricas) de seus discursos; as FI que compõem as imagens sociais da profissão docente, da escola, e do ser professor. Outros dispositivos teóricos também serão evidenciados, como a influência da memória na construção dos sentidos, os dois tipos de esquecimentos, a contextualização das Formações Discursivas que sustentam as Formações Ideológicas e de que modo essas formações ideológicas influenciam a constituição profissional docente.

Sendo assim, as condições de produção revelam os efeitos de sentidos construídos por cada participante. Assim, é possível compreender quais os aspectos foram relevantes na história de vida de cada uma e de que modo influenciaram na escolha pela docência, no direcionamento e formação continuada e na motivação em permanecer como professoras. “No discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de “formações imaginárias” que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro [...]” (BRANDÃO, 2006, p.44).

Neste caso, após exaustivo processo de aprofundamento teórico e narrativo as entrevistas em profundidade sob o escopo da História de Vida Temática realizadas com três docentes da cidade de Uberaba/MG são definidas como *corpus* de análise. É necessário destacar que todo o processo (entrevista e transcrição na íntegra) foi realizado pela analista do estudo, resguardando assim, tanto às condições de produção, quanto às FI estabelecidas no momento da entrevista, devidamente registradas no Diário de Campo.

7 INTERPRETAÇÃO DAS ANÁLISES DISCURSIVAS

Analisar os processos discursivos que envolvem a temática da educação é tarefa intensa considerando os movimentos que configuram e modificam a sociedade. O professor inserido e sendo parte da educação é agente que ao mesmo tempo sofre a ação do espaço-tempo e também contribui para as transformações evidenciadas. Ao se analisar os efeitos de sentidos presentes no processo de constituição da identidade profissional do professor, todo o contexto sócio-histórico que envolve a escolha pela profissão, o preparo para entrada na docência e o desenvolvimento profissional da mesma são de extrema relevância.

Pode-se dizer que o lugar social dos profissionais docentes tem sofrido inúmeras investidas de desvalorização e desconstrução, não são os sujeitos empíricos, mas uma posição social (OLIVEIRA, 2020). “As posições em contraste revelam lugares socioideológicos assumidos pelos envolvidos, e a linguagem é a forma material de expressão desses lugares.” (FERNANDES, 2007, p.11). As palavras tornam-se mediações de sentidos que carregam acontecimentos e significações (ORLANDI, 1999). E a docência representa, no contexto atual, uma profissão que interpelada pela movimentação social, pelos rearranjos organizacionais, se transforma constantemente, exigindo um desdobramento, atualização e reconstrução da profissão, levando assim, a uma identidade profissional que está em constante movimento.

Deste modo, após compreender que o discurso é na verdade, o percurso de construção e significação dos sentidos, embalado pelas condições de produção e o contexto social, decidiu-se estabelecer análises a cada uma das entrevistas discursivas realizadas, até para que sejam apontadas às condições de produção de cada uma delas. O intuito é identificar discursos heterogêneos e ao final dialogar com os aspectos que se assemelham nas narrativas e que compõem o cenário da constituição da identidade profissional docente.

É possível compreender a entrevista como um evento de interlocução verbal e não verbal, que guarda suas possibilidades de construir, estabelecer e definir as imagens e as posições sociais dos agentes, o uso da memória e as contradições presentes. “É a dupla corporeidade de voz e gestos entre interlocutores que vai constituir o produto da escuta [...]” (SANTANA; MELO E COSTA, 2014, p.3). Desse modo, entende-se para esse estudo, a entrevista como dispositivo analítico como já pontuado anteriormente.

Os primeiros aspectos que merecem atenção e que devem compor as discussões finais deste estudo dizem respeito ao perfil das participantes. São três mulheres, com idade de 36, 37 e 38 anos, com formação acadêmica de aproximadamente nove anos e meio e que atuam entre um ano e quatro anos aproximadamente na mesma escola. O perfil descrito acima corresponde ao que os estudos apontam sobre a realidade dos profissionais docentes brasileiros, ou seja, a predominância feminina, sobretudo referente aos anos iniciais da educação básica e o chamado “envelhecimento dos profissionais docentes”, uma vez que, entre os professores atuantes há uma prevalência entre a faixa etária de 30 a 49 anos de idade (CARVALHO, 2018).

Sobre a predominância, em torno de 90% de professoras mulheres na educação infantil e nos anos iniciais (CARVALHO, 2018), pode-se dizer que é resultado do processo histórico de entrada da mulher no mercado de trabalho e, sobretudo, da postura patriarcal que a sociedade ainda apresenta. Estudiosas defendem que, apesar de serem maior quantidade na profissão docente, a mulher, de modo geral, tende a ocupar os espaços de menor prestígio social e de remuneração mais baixa. “As posições mais proeminentes tendem a ser reservadas aos seus colegas do sexo masculino.” (Gatti *et al*, 2019, p.159).

Segundo a sociologia das profissões, “A divisão do trabalho foi um dos fatores que contribuíram para a organização das sociedades em torno de funções.” (CERICATO, 2016, p. 274). Assim, é possível compreender resquícios de uma sociedade que desvaloriza tanto a profissão docente como os cursos de formação dessa profissão, principalmente quando se refere aos anos iniciais da educação básica. Fica evidente então, a identificação da profissão voltada à alfabetização e socialização como sendo “de menor valor” e subordinada socialmente, ocupando, ainda hoje, um lugar social de demérito, com baixos salários, condições ruins de trabalho e conseqüentemente, pouca procura.

O outro fator, dito “envelhecimento dos profissionais docentes” é também apontado em estudos que discutem a questão de gênero na profissão, ou seja, a docência é tida como possibilidade de inserção no mercado, mesmo para mulheres já atingiram uma idade considerada avançada para o trabalho, sendo então, considerada uma profissão “porta de entrada” que permite melhores condições sociais que passam pelos estudos e pela concretização profissional.

E para além de identificar o fato de ser uma profissão “porta de entrada” para mulheres no mercado de trabalho, os cursos de licenciatura tornaram-se mais acessíveis se beneficiando ao longo dos anos, com medidas governamentais que apresentaram mensalidades mais baratas nas instituições privadas, facilidades anunciadas pelos cursos EaD e pelo aumento dos créditos e financiamentos educacionais (GATTI, *et al*, 2019). Tornando possível, para mulheres mais velhas, a ideia de formação e efetivação de uma profissão.

Após serem levantadas às devidas considerações sobre o panorama geral da profissão docente e as histórias de vida profissional das professoras selecionadas, a seguir serão postas as sequências discursivas das entrevistas e as possíveis discussões tendo como lente interpretativa a Análise do Discurso. De acordo com os dispositivos teóricos da AD, predominantemente as condições de produção dos discursos e as formações imaginárias (doravante FI) serão utilizadas para compor um perfil para cada uma das envolvidas e apresentar os sentidos permitidos por meio das trocas interlocutoras. São então considerações que envolvem as imagens construídas no processo histórico de cada participante e no momento da entrevista, unidas às formulações da analista no processo discursivo.

Zélia: “Diz que quem é professor... vai... é ser professor pro resto da vida (RISOS).”

O primeiro contato estabelecido com Zélia aconteceu por meio da direção da escola na qual ela atua. Ao ser apresentada a proposta da pesquisa para um grupo de docentes, ela se mostrou disposta a participar, assim como outros. Depois de decidido e combinado os horários, Zélia foi “escolhida” pela diretora para ser a primeira. O encontro se deu em um intervalo do seu horário de trabalho, em uma sala disponibilizada pela equipe de coordenação da escola.

É possível dizer que, apesar de se dispor a participar da pesquisa, ao ser “escolhida” como aquela que daria início a entrevista, Zélia aparentou desconforto, insegurança e receio. O lugar de poder ocupado pela diretora estabelece uma condição de superioridade dela para com os demais da escola. A gestão ocupa uma posição de poder que, segundo Foucault (1989) sustenta a relação definida entre a escola, a direção e os docentes, ou seja, uma relação disciplinar de forças. É como se cada sujeito soubesse a sua posição social pré-estabelecida e o quanto cada posição exerce de

influência sobre os demais. Desse modo, a “escolha” surte como efeito de uma ordem e sem titubear, Zélia se dispõe.

O lugar social que contorna a profissão docente, as relações sociais definidas na escola entre os agentes atores daquele contexto, por exemplo, entre professores e a gestão pedagógica, assim como as posições sociais que entram em ação no momento da entrevista dizem sobre aspectos do discurso. Esses aspectos incluem as chamadas imagens, que “referem-se ao modo que locutor e interlocutor se situam em seu lugar social [...]” (SOBRAL, 2012, p.128). Merecem destaque, uma vez que, para o momento da entrevista, as imagens de “Quem sou eu para que ele me fale assim?”, e principalmente, “Quem é ele para que ele me fale assim?”, organizadas por Pêcheux e Fuchs (1997) definem as formações imaginárias relevantes de serem compreendidas.

Para o analista o aspecto primordial para se tatear um discurso é compreender os as condições de produção, tendo como relevância o fato de que o sentido é movimento influenciado pelas posições sociais e também pelo acontecimento (contexto sócio-histórico) em questão (PECHÊUX, 1997). Pode-se dizer que houve rearranjo de identificação e sentidos no momento anterior à entrevista, assim como a construção das imagens na relação discursiva anteviam um encontro superficial, longínquo que dificultasse acesso aos aspectos subjetivos da participante, impossibilitando talvez, uma discussão sobre a constituição de sua identidade profissional.

A consequência dessa intervenção da diretora é percebida assim que Zélia entra na sala para a entrevista. *“Entrou bem rapidamente na sala. Uma postura bem tímida, com as mãos entrelaçadas, impedindo assim um primeiro contato físico. Deixei que ela entrasse. Se sentou e eu questioneei sobre fechar a porta para que pudéssemos evitar incômodos. Ela se prontificou a levantar e fez menção de ir até a porta, e se desculpou por deixá-la aberta. Eu disse que eu fecharia, sem problema algum. Quando voltei me apresentei e expliquei detalhadamente sobre a pesquisa.”* (Nota do diário de campo).

Pode-se dizer que Zélia chegou desconfortável para a entrevista. Sua postura retraída e a não possibilidade de um contato físico (um aperto de mão), ou mesmo um gesto de receptividade (um sorriso) assim que entra na sala, descreve uma relação de insegurança compreensível, até que se estabeleça um nível de confiança e de tranquilidade. Brandão (2004) salienta que essas relações são construídas e dizem sobre o lugar que eu ocupo e o lugar do outro, numa tentativa de se criar uma imagem, e

consequentemente decide-se qual será meu papel e o papel do outro na relação estabelecida, o que poderá ser dito e como será dito. No discurso, essas posições são representadas pelas formações imaginárias (FI).

Desse modo, o encontro com Zélia precisou ser mais bem esclarecido e os objetivos da pesquisa reforçados por inúmeras vezes. *“Com o passar do tempo da entrevista, que teve duração de aproximadamente uma hora e meia, Zélia foi aos poucos demonstrando estar mais confortável. Disse algumas vezes que era bastante tímida e que não sabia se conseguiria ajudar, contudo, sua narrativa de história de vida mostrou bastante intensidade, afetividade e momentos emotivos, chegando a marejar os olhos por algumas vezes.”* (Nota do diário de campo).

A utilização da expressão “né?!” pode ser entendida como uma busca recorrente pelo seu interlocutor para aprovação daquilo que está sendo posto, representando uma marca no discurso de Zélia. Talvez, possa ser caracterizada como insegurança sobre o que dizer, e principalmente, uma busca de confirmação se o que está sendo dito é correto. Este fato pode ser observado ao longo de sua entrevista. Importante pontuar, uma vez que, este movimento representa um aspecto deste discurso.

Ao narrar sua história de vida, tendo como foco os aspectos que a levaram a escolher e permanecer na docência, Zélia descreve uma infância difícil, marcada pela distância dos pais “*adolescentes*”, sendo criada pela avó paterna e vivenciando tão logo a necessidade de ter um trabalho remunerado para ajudar nas despesas da casa.

(1) *“Porque eu sempre morei com a minha avó... paterna né?! A minha mãe... me teve na adolescência. Meu pai também... era adolescente. Ai... minha avó acabou me criando (PAUSA GRANDE).(RESPIRA FUNDO).”*

(2) *“E aí tinha que trabalhar... Comecei a trabalhar... trabalhar no comércio. (PAUSA). Era aquele trabalho cansativo. Chegava em casa, não queria saber de faculdade.”*

(3) *“Eu despertei... Eu falei: Não! Eu tenho que estudar. Eu tenho que ter algum... algum futuro, né?! Ficar só no comércio não dá. Ai eu comecei fazer a faculdade...”*

(4) *“Ai graças a Deus eu já passei num concurso, né?!”*

As sequências discursivas apontam para a ideia de compreensão da educação como um movimento principal para se pensar em transformação social e libertária (FREIRE, 1997), no sentido de que estudar é uma possibilidade de degrau, de salvação que traz melhores condições de vida. Zélia narra que sua expectativa de futuro era trabalhar (*“E aí tinha que trabalhar”*). A utilização do termo “*tinha*” remete a ideia de

obrigatoriedade, ou seja, não haveria como negociar seu futuro, não existia outra possibilidade até a educação surgir como resposta. Contudo, antes dessa resposta se concretizar, o trabalho era a solução dos problemas.

Pode-se dizer que ao longo de sua narrativa, Zélia descreve um fio condutor que possibilita compreender a importância dos estudos na vida de uma pessoa. Ela apresenta uma história de superação e traz a educação (estudo e profissão) como caminho certo para a efetivação de sucesso. O percurso trilhado por ela, com todas as dificuldades e as condições sociais, emocionais e financeiras permite a sustentação de uma confiança quase que divina (“*Ai, graças a Deus eu já passei num concurso, né?!*”) para fortalecer seu caminho e dizer que ela atingiu um lugar social de estabilidade.

Outro termo de destaque que merece atenção é a utilização do verbo “*despertar*” para contar sobre como ela decide por estudar ao invés de continuar trabalhando no comércio. O “*despertei*” sugere que Zélia estava dormindo e de repente acordou, tem-se a utilização de uma metáfora para caracterizar seu comportamento. A decisão pelos estudos é uma condição tão importante que representa uma mudança de estado fisiológico, como se antes de se decidir pelos estudos ela estivesse dormindo e após sua decisão então, ela acorda para suas escolhas. O efeito metafórico pode ser entendido como uma estrutura de sentido que conecta a língua e o discurso apontando para a formação ideológica a qual o sujeito se inscreve. Revelando então, por meio deste deslizamento da linguagem a historicidade e a própria constituição do sujeito (ORLANDI, 1999).

Ela descreve como sendo uma revelação ao abrir os olhos, algo próprio de suas decisões, como se fosse livre em suas escolhas, quando na verdade há uma interpelação ideológica da sociedade que determina e cobra a ideia de que todos deveriam estudar, sem analisar as condições diversas que as pessoas vivem e principalmente sem considerar o modo como essa educação é ofertada. Tem-se então uma condução social que a inscreve neste discurso, representado por tantos outros sujeitos (*Esquecimento de número 1*). As inscrições em determinados discursos são possíveis a partir do momento em que faz sentido, que afeta o sujeito discursivo (ORLANDI, 1999). No caso de Zélia, este discurso é sustentado socialmente e não somente por ela, no entanto ganha sentido quando se tem esta sua narrativa de vida e esta sua condição de produção deste discurso.

O fator emocional que envolve a infância de Zélia aparece em seu discurso como um aspecto forte de sua construção profissional. *“Durante o encontro, a participante se emociona ao falar dos pais e ao comparar a sua situação com a da maioria das crianças de sua sala. Ela descreve, com lágrimas nos olhos, a necessidade de acolher essas crianças e o quanto é recompensada por todo gesto de carinho, atenção, cuidado que direciona aos seus alunos.”* (Nota do diário de campo). Seu modo de apreciar e escolher a profissão docente, de conduzir suas práticas profissionais, sua dedicação como professora e a decisão por se manter na profissão, podem ser evidenciadas nas sequências discursivas apresentadas abaixo.

(5) *“Desde a minha infância eu queria ser professora (RISOS). Ahh, eu ficava brincando de escolinha. Eu sempre quis, né?! Falei assim: aí quero ser professora. Porque eu achava bonita as professoras. Todas arrumadinhas (RISOS).”*

(6) *“Eu chegava em casa e já queria fazer as tarefas... antes do almoço, que eu estudava de manhã. Eu queria já resolver todas as tarefas. Eu era bem dedicada... até um tempo, né?! (RISOS) A gente se dedica, porque depois começa a fase da adolescência e E começa a revoltar... porque..ahh, porque meu pai... porque minha mãe... (VOZ DIMINUÍDA)... porque não moro com pai e mãe? Aí hoje eu entendo essas crianças ... (VOZ EMOCIONADA) Porque eu passei por isso, né?!”*

(7) *“Inclusive assim, a gente nem comemora o dia dos pais, dia das mães é o dia da família, né?! Porque, quem cuida... é a família quem cuida, né?! (PAUSA GRANDE). Porque, machuca muito... quando fala... porque eu passei por isso... (RISOS) Meu pai... disse que ia me buscar no dia dos pais... eu tinha um presente... e ele não foi... (VOZ MUITO EMOCIONADA) Nossa, até hoje!! (SORRISO). (PAUSA GRANDE).”*

(8) *“Cê tem que, acolher também. O tempo todo tem que acolher”*

(9) *“Eu dou muita atenção, eu, eu converso, olho no olho, eu tento ser bem... assim, com eles. Tentar suprir um pouco essa necessidade deles, né?!”*

(10) *“Joga tudo em cima da gente, né?! E contam toda, a rotina deles.”*

O contexto social que envolve a infância de Zélia permite que ela visualize na docência a possibilidade de também ser influência para outras crianças, assim como outras professoras foram para ela. Como já pontuado no decorrer do texto, a profissão docente é uma construção que agrega *status* e valor social, assim, pode-se dizer que as *formações imaginárias* de Zélia ainda criança, a impulsionaram na caracterização de suas professoras (*“Todas arrumadinhas (RISOS).”*). Quando ela diz: *“arrumadinhas”* remete a ideia de uma boa aparência, e essa imagem do modo como é ser professora, como ela deve se vestir ou se portar, cria a ideia de uma posição social desejável, de destaque e influência.

Outro aspecto que torna a profissão atrativa para Zélia é a possibilidade de aproximação com um público infantil com demanda semelhante a que ela vivenciou. (*“Porque não moro com pai e mãe? Ai hoje eu entendo essas crianças... (VOZ EMOCIONADA) Porque eu passei por isso, né?!”*). Ao narrar, com uma voz trêmula que já viveu esse contexto de angústia e tristeza, Zélia se mostra aberta a acolher as crianças que apresentam essa mesma condição. (*“Tentar suprir um pouco essa necessidade deles, né?!”*).

Neste sentido, é possível identificar nas construções narrativas de Zélia suas *formações discursivas* apresentando a ideia central da personificação que o professor deve assumir. (*“Cê tem que, acolher também. O tempo todo tem que acolher.”*) Sendo atencioso (*“Eu dou muita atenção”*), sentimental, que se importe com as condições de vida do outro e principalmente, organize sua prática pedagógica baseada no acolhimento, na escuta e no reconhecimento das necessidades de seus alunos. Ela demanda então para a escola e para os professores uma responsabilidade (*“Joga tudo em cima da gente, né?! E contam toda, a rotina deles.”*) que talvez extrapole seus limites e fortaleça a condição de escola transbordante, apresentada por Nóvoa (2009).

Ao narrar sua história de vida e trazer os momentos de escolarização como fase significativa, Zélia apresenta sua relação com a escola e enfatiza sua admiração pela profissão docente, apresentando situações em que sua condição familiar encontra alento na sala de aula. *“Ao contar sobre o fato em que o pai prometeu ir buscá-la na escola no dia dos pais, e ela preparou um presente para ele, e ele acabou não indo, Zélia tenta disfarçar os olhos marejados e a voz trêmula com um sorriso. Momento de muita emoção.”* (Nota do diário de campo). Esse evento contribui para uma mudança de perspectiva sobre o que pode ser entendido como família. (*“Porque, quem cuida... é a família quem cuida, né?!”*).

Desse modo, como propõe Orlandi (1999) às *condições de produção* do discurso são identificadas em dois momentos. Primeiro no que diz respeito ao momento imediato, e assim se organiza sobre o contexto específico da entrevista (relação locutor e interlocutor). E o segundo momento fundamenta a relação entre o sujeito e a situação, sendo considerado o contexto sócio-histórico e ideológico. Na narrativa de Zélia, o contexto sócio-histórico e ideológico é extremamente fundamental na compreensão de estruturação de seu discurso. Compreender sua infância, sua relação com os pais, o

modo como caracteriza a instituição familiar e o papel da escola e de seus professores naquele contexto possibilita entender sua *formação ideológica* sobre o papel fundamental da educação numa melhor qualidade de vida.

Sobre a atuação da profissão docente e a rotina na escola, Zélia narra momentos contraditórios que envolvem prestígio do lugar social alcançado com a profissão e as dificuldades de reconhecimento e valorização social. As sequências discursivas selecionadas contornam o contexto profissional em que ela está inserida e o modo como a docência integra sua constituição enquanto sujeito social.

(11) *“Eles vêem o professor como um super herói deles. (PAUSA E VOZ EMBARGADA)”*

(12) *“É uma rotina... cheia de imprevistos (RISOS). Cada dia uma surpresa... Mas, é gratificante. Ser professora é gratificante... é gratificante por que... cê deixa uma marca, né, na vida das crianças, né?! Deixa uma marca, pro resto da vida...”*

(13) *“Pra ser professor tem que... tem que ser concursado... por que... por que trabalhar em escola particular já é mais difícil pra você conseguir uma vaga, né?! (PAUSA).”*

(14) *“A gente tem que ensinar tudo, tudo praticamente. Até escovar os dentes... (VOZ DE INCONFIRMIDADE).”*

Zélia apresenta as dificuldades e imprevistos da rotina nas salas de aula, contudo, afirma ser uma profissão gratificante (*“Ser professora é gratificante... é gratificante por que... cê deixa uma marca, né, na vida das crianças, né?!”*). Ela descreve que a partir dessa relação professor-aluno existe a possibilidade de transformação na vida daquela criança, talvez pelas formações imaginárias que possam ser construídas, ou seja, a identificação do professor como superior, como ideal, “arrumadinhos” e que muitas vezes são vistos até como não sendo seres humanos (*“Eles vêem o professor como um super herói deles. (PAUSA E VOZ EMBARGADA).”*).

A utilização do efeito metafórico (professor - super herói) no trecho discursivo acima apresenta um sentido figurado sobre o que é ser professor. Crianças, geralmente elegem seus super-heróis na busca por proteção, superação de algum medo/trauma e também pela proximidade com o mundo mágico, fantasioso e na maioria das vezes os super-heróis possuem superpoderes e atuam pelo bem comum. Essa relação do professor com o super-herói pode indicar para Zélia a capacidade de se reconhecer como sendo poderosa, tendo superpoderes, até porque ela identifica a capacidade de

alterar a vida de seus alunos, e a relação com fazer o bem pode se mostrar evidente nessa proximidade do papel do professor com o super-herói.

Os aspectos gratificantes da profissão não impedem Zélia de reconhecer as dificuldades de atuação do professor. Ela narra que a docência é permeada por situações imprevistas que exigem criatividade, flexibilidade, paciência e mediação. (*“É uma rotina... cheia de imprevistos (RISOS). Cada dia uma surpresa...”*). Além, de o professor acumular função, como já apareceu em outro momento de sua narrativa, tornando a rotina de trabalho intensa e com demandas que podem extrapolar os limites da escola. (*“A gente tem que ensinar tudo, tudo praticamente. Até escovar os dentes... (VOZ DE INCONFORTIDADE).”*).

A estabilidade profissional, segundo Zélia está regulada ao fato de ser uma profissão gerida, de certa forma, pelo Estado. Sabe-se que a contratação de professores se dá por meio de concurso público ou contratação temporária conduzida pelos municípios e estados. Dessa forma, ela destaca a segurança que a profissão docente lhe proporciona (*“Pra ser professor tem que... tem que ser concursado...”*). Apontando ainda em outros momentos para a necessidade de se estudar muito para se conseguir uma aprovação. Pode-se dizer que ela constrói a profissão docente como um patamar alcançado após o enfrentamento de inúmeros obstáculos.

Como cenário de atuação da profissão docente, tem-se a escola e suas adaptações. Zélia traz então, um panorama do que é possível identificar como rearranjo e como tudo incide sobre a profissão docente, numa tentativa de apontar o que pode ser modificado e o que tem funcionado adequadamente na educação. A seguir, algumas sequências discursivas que inserem o discurso de Zélia na ideia de que apesar das dificuldades da profissão, ela acredita estar fazendo certo.

(15) *“Aí eu percebo assim, que os pais hoje em dia, tão... delegando tudo pra escola... é... assim... é muito triste falar isso...”*

(16) *“É desafiador! A gente tem que tá sempre estudando... pra tentar passar isso, né?! De uma forma mais... lúdica, mais didática pra eles, né?! Ehhh, correr atrás mesmo... por que... sempre vai ter alguma coisa nova né?!”*

(17) *“O salário (RISOS) tem que melhorar sempre, né?! Porque professor não trabalha só na escola. Trabalha muito em casa, leva muito serviço pra casa...”*

(18) *“Ai chega em casa, já cansada, tem que cuidar de casa (RISOS) do marido. E organizar pro dia seguinte, né?! (RESPIRA FUNDO). Ehh... assim, não para. Procurar*

atividade, procurar... e planejamento, toda semana tem que tá prontinho. (RESPIRA FUNDO NOVAMENTE). É bem cansativo (RISOS)."

(19) "Eu recebi uma carta esses dias que eu até chorei (VOZ EMOCIONADA – LACRIMEJANDO) Eu falo: Não! Eu tô fazendo certo!... (VOZ ACELERADA). Isso te motiva né?! Eu falo: Não! Eu tô fazendo certo! (RISOS)."

O apoio familiar das crianças que frequentam a escola é tema sempre discutido nos estudos sobre docência e educação. A escola tem abrigado grande parte da responsabilidade social, afetiva e de aprendizagem, em contrapartida, é visível que os pais/família se encontram cada vez mais alheios para com o desenvolvimento dessas crianças. (*"Aí eu percebo assim, que os pais hoje em dia, tão... delegando tudo pra escola"*). Zélia apresenta-se insatisfeita com a não parceria existente com os familiares das crianças, uma vez que, quando não há parceria suas atividades na escola se sobrecarregam.

Ela se contradiz ao dizer que os pais direcionam todas as responsabilidades para a escola e ao mesmo tempo (enunciados números: 8, 9 e 12) reforça que, enquanto professora se dedica, acolhe e dá atenção na tentativa de suprir todas as necessidades dessas crianças. Às contradições são marcas discursivas presentes nas narrativas de Zélia. É possível identificar que todo momento ela busca aprovação de seu interlocutor sobre o que está dizendo e ao remontar seus discursos, os deslizes ficam evidentes.

Pode-se dizer que ao apresentar a sobrecarga da rotina escolar, as dificuldades em sala, o excedente que acaba levando para casa e os baixos salários (*"O salário (RISOS) tem que melhorar sempre, né?! Porque professor não trabalha só na escola. Trabalha muito em casa, leva muito serviço pra casa..."*), Zélia conduz o seu discurso buscando amenizar o dito, entre "RISOS" e escolha de palavras. Fica evidente que seu discurso é representado por uma classe social que envolve profissionais docentes e idealiza sua imagem na sociedade, assim como luta por melhorias e reconhecimento. Deste modo, o apagamento de Zélia é deslocado para uma reivindicação de classe (dos professores) que ganha representatividade neste seu discurso (esquecimento de número 2).

"Zélia aparenta ser uma professora ideal, compromissada com a profissão, responsável, atenciosa e preocupada com seus alunos. Fez da profissão uma possibilidade de revisitar sua história, porém alterando alguns aspectos. Se vê refletida em seus alunos." Nota do diário de campo.

A gratidão de Zélia se mistura ao fato de ter conseguido uma ascensão social e, também devido ao reconhecimento profissional. A docência pode ser identificada como seu desafio diário (*“É desafiador! A gente tem que tá sempre estudando...”*) que exige dedicação, esforço e que também a recompensa por tudo isso (*“Eu recebi uma carta esses dias que eu até chorei.”* (VOZ EMOCIONADA – LACRIMEJANDO)). Um dos aspectos motivadores da profissão para Zélia é a admiração e o carinho que seus alunos destinam a ela a ponto de valer sua escolha e permanência na profissão. (*“Eu falo: Não! Eu tô fazendo certo! (RISOS)”*).

O que se depreende desse trecho discursivo de Zélia é primeiro uma negativa tão enfática seguida de uma afirmativa que corrobora a ideia de que ela está totalmente satisfeita sendo professora, evidenciando uma significativa controvérsia em seu discurso. Neste caso, pode-se dizer que Zélia antecipa seu discurso para se alinhar ao que a sociedade julga ser a postura adequada de uma professora (intradiscurso), levando em consideração também que seu interlocutor não é da mesma posição social que ela. A compreensão sobre o que deve ser dito (esquecimento de número 1) neste momento aponta para uma decisão sobre “o que dizer”, fortalecida pelas formações imaginárias e pela influência social, manipulando as palavras na tentativa de dominar o discurso.

Portanto, ao desenhar sua trajetória e vivência na docência, Zélia narra seu desejo de criança em se tornar docente e de que modo sua condição de vida a aproxima da escola e permite que ela enxergue uma possibilidade de mudança. Em seguida, traz sua experiência na escola como aluna e a admiração por suas professoras, e por último descreve suas dificuldades e facilidades na rotina da escola. Finaliza verbalizando que está fazendo o certo e que a sala de aula é o seu lugar, confirmando a ideia de que a docência é uma profissão para toda a vida. (*“Diz que quem é professor... vai... é ser professor pro resto da vida (RISOS).”*).

“Ao encerrar a entrevista, Zélia agradece e se desculpa pelo nervosismo. Diz que foi bom refletir sobre sua história e que foi um momento de análise de toda sua trajetória profissional. Assim que nos despedimos ela retorna então para sua sala de aula.” Nota do diário de campo.

Carolina: “Se doar... Acho que ser professor é se doar. Independente de qualquer coisa.”

“Segundo dia na escola. Cheguei mais cedo e permaneci esperando por cerca de uma hora. Já havia combinado o horário com a diretora, no entanto, alguns imprevistos aconteceram e a espera foi longa. Algumas crianças com olhar curioso passaram por mim, alguns funcionários da escola seguiram o mesmo ritual. Uns me cumprimentavam, outros passavam como se não houvesse ninguém sentado ali. Ao mesmo tempo em que me sentia vigiada e importante, tudo se desconstruía e parece que ninguém mais me enxergava. Era como se eu tivesse sido esquecida.” Nota do diário de campo.

O primeiro contato com a Carolina aconteceu no momento da entrevista. Ela havia se disposto a participar do projeto na reunião de exposição da pesquisa, depois de uma longa espera, ela chega à sala que aconteceria a entrevista. Após os cumprimentos bastante cordiais, seguimos para os devidos esclarecimentos e assinatura do termo de consentimento. Carolina se apresentou desde a entrada na sala até o momento de ir embora entusiasmada, cheia de sorrisos e demonstrou estar muito feliz em atuar numa escola pública do município com boas condições de trabalho. *“Apesar de ter esperado muito, fiquei feliz em receber naquela sala uma pessoa tão solícita, aberta, sorridente. Fiquei com a impressão de que ela chegou na hora certa para descontraír o mau-humor que havia se instalado em mim devido à demora.”* Nota do diário de campo.

Após as orientações e sem maiores delongas, Carolina começa a narrar sua trajetória de vida, suas lutas, obstáculos, seu apreço pela docência e seu desenvolvimento profissional. Durante a construção de seu discurso fica evidente o seu embevecimento frente à profissão docente. Ao longo de sua discursividade palavras como “maravilhosa”; “ótima”; “encantada” são muito usadas para dizer de sua profissão, ou da escola que está atuando e também sobre seus alunos.

(1) *“Eu estou aqui na escola porque eu gosto de estar, né?! Não tem nada a ver com salário... e eu me identifico muito nessa parte de tá com eles assim... pra mim é algo maravilhoso. (SORISSO).”*

(2) *“Ser professora pra mim, é algo que me deixa realizada.”*

(3) *“Quando eu chego no ambiente da escola, já é algo maravilhoso pra mim. Mesmo que eu ‘teja’ sofrendo lá fora, sabe?! Só ‘deu’ entrar na escola... aquilo ‘dali’ pra mim, já é maravilhoso... muda tudo.”*

(4) *“Mas, é muito boa a parte assim, de ser professora... é maravilhosa!”*

(5) *“Eu não vou te falar assim que seria nascer com o dom, né?! Porque na verdade, a gente não nasce sabendo de nada (RISOS). Né?! A gente vai se adaptando com a convivência... éh..., no meu ponto de vista, assim... ser professora pra mim é algo que me deixa realizada.”*

As sequências discursivas apresentadas conduzem para a compreensão da docência como uma profissão gratificante e transmite a ideia de que Carolina se sente segura, satisfeita e realizada em poder atuar como professora. As formações discursivas que prevalecem nestas sequências são de identificação da docência como *maravilhosa* (*“Mas, é muito boa a parte assim, de ser professora... é maravilhosa!”*). Ou ainda, em outro sentido de compreensão, pode-se dizer que Carolina sinta necessidade em afirmar a profissão como maravilhosa, pois está em condição de avaliação para o cargo, podendo ficar na escola como contratada ou ser dispensada, uma vez que, não é efetiva.

As condições de produção instituídas no momento da entrevista apontam para a necessidade de Carolina engrandecer a profissão e estabelecer um cenário positivo frente à escola, seus colegas de trabalho e seus alunos, a ponto de desconsiderar até mesmo o salário que recebe. (*“Eu estou aqui na escola porque eu gosto de estar, né?! Não tem nada a ver com salário...”*).

Deste modo, pode-se dizer que os discursos de Carolina desenham um cenário que pode ser entendido como contraditório, uma vez que, para a posição que ocupa ainda há aspectos que podem ser melhorados, inclusive ela ser efetivada como professora por meio de um concurso público, alcançando uma estabilidade financeira e profissional e que não aparecem como queixa. A posição profissional ocupada por Carolina permite compreender que talvez, quando comparada às demais profissionais da escola, por ser contratada e não efetivada, ela deve fazer um esforço maior para se destacar de algum modo, e seus discursos enfatizam essa situação. Suas formações discursivas conduzem a ideia de um cenário ideal, perfeito que seria a docência e a atuação escolar. (*“Ser professora pra mim, é algo que me deixa realizada.”*). (*“Mesmo que eu ‘teja’ sofrendo lá fora, sabe?! Só ‘deu’ entrar na escola... aquilo ‘dali’ pra mim, já é maravilhoso... muda tudo.”*).

Apesar de narrar que a docência é uma construção e que não se nasce professora (*“Eu não vou te falar assim que seria nascer com o dom, né?! Porque na verdade, a gente não nasce sabendo de nada (RISOS). Né?! A gente vai se adaptando com a convivência...”*), Carolina descreve momentos de sua infância em que já desejava ser

professora e como as outras pessoas já a identificavam também na profissão. Ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de vivenciar a profissão todos os dias, fortalece o discurso de que até outras pessoas identificam nela desde criança a aproximação e tendência em se tornar uma professora.

(6) *“Eu sempre fui assim, muito ligada à criança, né?! Ehh... tipo assim teve uma fase da minha vida, assim... quando criança, as pessoas me chamavam de Xuxa (RISOS).”*

(7) *“Sou morena e tal, não tem nada a ver com Xuxa... ehhh as crianças, elas tinham assim um imã, comigo, né?! E eu sempre fui assim, tranquila, sempre brinquei de... ser a professora mesmo. Então, aquilo dali foi indo assim... ehhh... eu acredito que essa fase da minha infância foi muito importante, né?! Porque me deixou aquele assim... aquele ar de, né?! É esse caminho mesmo que eu quero seguir, né?!”*

(8) *“As minhas amigas sempre fala assim que eu tenho um imã pra criança, né?! (RISOS). Desde o meu estágio, assim... eu sempre fui assim, uma pessoa que, sempre cuidei, assim... fui um pouco destaque, né?! Não é que eu o querendo ser... não.... mas, é que sempre as professoras falavam assim... nossa ela é muito boa... tal... ela é uma pessoa muito responsável com as coisas, né?! E eu sempre tentei fazer o meu máximo, né?!”*

(9) *“Eu ficava vendo assim, a aula... o jeito que elas... elas... tratavam a gente, assim... sabe?! E aquilo dali, me despertou ainda mais... a vontade de estar aqui onde eu estou hoje (RISOS).”*

(10) *“Eu estava com dezessete anos. Então a minha vida não foi muito fácil, né?! Eu fiquei um tempo sem estudar por conta da... da minha documentação que não veio, lá da minha terra [...]. Quando ela mandou, já fui direto pra escola... nunca quis parar de estudar.”*

(11) *“Eu terminei o ensino médio, eu falei assim: eu vou fazer o magistério... deu vontade de fazer né?! Porque eu ficava olhando assim, sabe?! (EMPOLGADA) as professoras... e eu ficava encantada... de ver o jeito delas... nas salas de aula... assim, sabe?! Tinha umas professoras minhas que, assim era... tudo de bom (RISOS).”*

Uma interpretação possível sobre o papel da educação na vida de Carolina pode ser evidenciada na 10ª sequência. Ela narra a dificuldade ao ter que ficar sem estudar por um tempo por estar sem os documentos. Carolina descreve a importância de estudar, retomando a ideia apontada por Zélia de que estudar é a melhor solução. É possível identificar em sua fala, uma explicação sobre o tempo que ficou sem estudar, justificando que *“nunca quis parar de estudar.”*, afastando de si a responsabilidade pelo tempo fora da escola sem estudar.

Ao narrar sua infância e sua relação com a escola e com suas professoras, Carolina, assim como Zélia, também expõe sua admiração e desejo por ser professora ainda quando criança. *“Porque eu ficava olhando assim, sabe?! (EMPOLGADA) as professoras e eu ficava encantada... de ver o jeito delas... nas salas de aula... assim, sabe?! Tinha umas professoras minhas que, assim era... tudo de bom (RISOS).”* Pode-

se dizer que as formações imaginárias construídas por Carolina também apontam para a docência como um lugar de superioridade, um patamar de destaque. (*“Eu ficava vendo assim, a aula... o jeito que elas... elas... tratavam a gente, assim... sabe?!”*).

O tempo descrito por Carolina corresponde a outro momento histórico e social, entretanto é importante compreender como a profissão docente era vista e qual seu valor em meados do século XX. Sabe-se que a docência gozava de prestígio social e criou-se então, a partir deste contexto a chamada romantização da profissão (MELO; CAVALCANTI, 2019). Essa romantização caracteriza o profissional docente como aquele que gosta de criança, que cuida dos outros, que é paciente, tranquilo, calmo, enfim, sendo então representado nas sequências (6, 7 e 8) de Carolina.

Dois momentos importantes no discurso de Carolina que merecem destaque são relacionados aos efeitos metafóricos, apresentados como deslizamentos da linguagem, já discutidas acima. Ao dizer que era comparada à Xuxa (personagem da televisão brasileira conhecida como “Rainha dos Baixinhos”), Carolina se aproxima da caracterização idealizada que o professor deve assumir quando sendo um “bom profissional”. (*“Eu sempre fui assim, muito ligada à criança, né?! Ehh... tipo assim teve uma fase da minha vida, assim... quando criança, as pessoas me chamavam de Xuxa (RISOS).”*). (*“Sou morena e tal, não tem nada a ver com Xuxa... ehhh as crianças, elas tinham assim um imã, comigo, né?! E eu sempre fui assim, tranquila, sempre brinquei de... ser a professora mesmo.”*).

Essa comparação aproxima Carolina do intradiscurso social que idealiza o papel do professor e que padroniza um modo de ser, exigindo comportamentos que muitas vezes extrapolam suas possibilidades enquanto profissional da educação, gerando conflito de perspectiva da profissão. É possível identificar um conflito sobre qual a responsabilidade de ser professora na fala de Carolina, uma vez que, ao ser comparada com uma personagem de TV que tem como função entreter crianças ela se sente representada e acaba por confundir os papéis.

Outro momento metafórico presente no discurso de Carolina e que também é igualmente utilizado por Zélia, é o uso do termo “despertei” para dizer de suas escolhas, como se fosse uma decisão pessoal e única, não considerando o entorno e a pressão social pelos estudos e pelo trabalho (intradiscurso). (*“Eu ficava vendo assim, a aula... o*

jeito que elas... elas... tratavam a gente, assim... sabe?! E aquilo dali, me despertou ainda mais... a vontade de estar aqui onde eu estou hoje (RISOS).”).

Com relação às demandas na sala de aula e a rotina na escola, Carolina adota a mesma postura apresentada em toda sua entrevista, idealizando o cenário educacional e as relações que envolvem este contexto. É possível, por meio das formações imaginárias apontadas no diário de campo, compreender Carolina como uma personagem que deseja muito agradar seu interlocutor, cheia de sorrisos e de respostas que causem efeito de sentido convincente sobre ser uma profissional realizada e satisfeita. A utilização da expressão “né?!” reforça a necessidade de confirmação do interlocutor sobre o que está sendo dito.

Na expectativa de construir um cenário ideal e se apresentar como uma profissional realizada em sua posição social e dizer exatamente o que se acredita que o interlocutor queira ouvir, Carolina indica em seu discurso por meio das formações discursivas como ser professora, como se apresentar frente aos alunos, direcionando-o para a construção de imagem positiva da profissão. *“Em alguns momentos, tive a impressão que Carolina tenta me agradar com suas respostas, buscando a resposta certa, dizendo exatamente o que uma profissional realizada deveria dizer.”* Nota do diário de campo.

Segundo Orlandi (1999) as condições de produção de todo discurso funcionam em conformidade com aspectos relacionados a dizeres realizados, imaginados ou possíveis, e há também o mecanismo de antecipação. Esse mecanismo regula o modo de dizer e o que dizer, tendo como influentes as relações de força e as relações de sentidos, assim, “[...] o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte.” (ORLANDI, 1999, p. 39).

Desse modo, compreende-se a seguir algumas formações discursivas que conduzem o discurso para um sentido ideológico. Sentido este que remonta a ideia de uma escola fortalecida, responsável, com funcionamento regular, que abraça suas demandas e que desempenha seu papel social como deve ser, situando-se na contramão dos discursos majoritários sobre as reais condições das escolas brasileiras atualmente. Ou seja, os discursos constroem outros sentidos sobre o cenário da escola.

(12) *“Aqui a gente tem muita parceria, companheirismo. A gente troca informação, assim, quando uma ‘tá’ com dúvida em alguma coisa, um trabalho... alguma coisa... a gente vai se ajuda e vice e versa... a gente inverte esse papel, né?! A gente tem a parceria mesmo, né?!”*

(13) *“Eu me vejo como uma colaboradora mesmo aqui. Aqui a gente tem uma boa vivência, né?!”*

(14) *“Desde que eu entrei aqui na escola, sempre as coisas... sempre andaram assim, né?! Como deveriam andar e não teve nada, nenhum desencontro, ou falta de compromisso, né?! A escola aqui é uma escola muito boa, sabe?! E eu... assim, eu fico falando assim que eu tenho até sorte de ‘tá’ aqui”*

(15) *“Os projetos da escola são muito interessantes, né?! Como ela coloca a educação em primeiro lugar, tipo assim, os alunos eles tem uma melhor preparação, né?!”*

O panorama narrado por Carolina traz a identificação de uma escola bem estruturada, bem organizada com seus ideais (*“Os projetos da escola são muito interessantes, né?! Como ela coloca a educação em primeiro lugar, tipo assim, os alunos eles tem uma melhor preparação, né?!”*) e que proporciona boas condições de trabalho aos professores. Como descrito nos trechos discursivos 12, 13 e 14, há comprometimento da escola com os docentes, apoio e parceria entre a equipe pedagógica, contrastando com a realidade da escola pública brasileira em que as condições de trabalho são precárias e a cobrança sobre a realização do trabalho do professor ultrapassa os limites do processo ensino aprendizagem.

Carolina aponta em seu discurso essa diferenciação entre a escola que atua e a realidade brasileira das escolas públicas. (*“A escola aqui é uma escola muito boa, sabe?! E eu... assim, eu fico falando assim que eu tenho até sorte de tá aqui.”*) Utiliza o termo “sorte” para justificar estar em uma escola bem estruturada e diferenciada das demais. Ao se apropriar do termo “sorte” Carolina se esvazia de qualquer sentido de razão e atribui à sorte o fato de estar nessa escola em específico, ou seja, não há explicação real é sim uma decisão/organização de outra dimensão que não a terrena. Seria então, a identificação de um sentido sobrenatural, inexplicável.

Outro termo que aparece em uma das sequências discursivas de Carolina e que necessita ser discutido é a utilização da palavra “colaboradora” para se caracterizar sua posição profissional na escola. (*“Eu me vejo como uma colaboradora mesmo aqui. Aqui a gente tem uma boa vivência, né?!”*) Pode-se dizer que a condição de produção do discurso de Carolina, assim como a posição que ocupa como sendo contratada sustenta a ideia de que ela é apenas colaboradora, e não uma profissional com espaço e voz ativa

na escola, afinal o colaborador é aquele que auxilia em determinada tarefa e que dificilmente a realiza sozinho.

O que se depreende de estudos como de Gatti e Barreto (2009) é a condição de estabilidade no emprego que o concurso público (setor público) proporciona aos professores e que não é de direito do profissional docente contratado. Ser um professor efetivado traz uma série de vantagens que Carolina não possui, como por exemplo, acesso a plano de saúde, progressão de carreira profissional, aposentadoria integral, dentre outras. Deste modo, quando ela se diz “colaboradora” da escola, entende-se que não há um pertencimento real daquele contexto no qual ela está inserida e sim, é uma prestadora de serviço.

Em sua narrativa, Carolina traz apontamentos interessantes a serem discutidos sobre a profissão e os excessos que extrapolam as salas de aula, como a desvalorização do profissional docente, o descaso das famílias com a educação das crianças e com a escola, a dedicação do professor frente aos estudos e atualização profissional, além da falta de investimento financeiro nas escolas que levam professores a terem que comprar material para a realização de atividades nas salas de aula. Essas são questões que escancaram as mazelas da educação brasileira e desmontam a ideia de um cenário maravilhoso, ideal trazido por Carolina, ou seja, ainda há muito que melhorar.

(16) *“Eu acho que é a pouca valorização mesmo, assim do professor, sabe?! Porque o professor é um alguém, assim que, te direciona a tudo, a todas as formações. (ÊNFASE). Não tem como não falar que o professor é assim, o ponto de partida pra vida (RISOS).”*

(17) *“Ele é muito desvalorizado, na verdade, sabe?! E a carga horária de trabalho também é um pouco... exaustiva. Porque na verdade a gente não fica só na escola, na verdade a gente leva o trabalho pra casa também, né?!”*

(18) *“Falta um material cê vai lá e compra e acrescenta com o material que é deles... a gente monta e vê... e depois cê vê a felicidade deles em ter participado, sabe?! Em ‘tá’ lá pronto... É fascinante, assim! Muito bom!”*

(19) *“Mesmo que a gente mande recado... mesmo que a gente organize né... uma festa direcionada a família... geralmente, os pais não participam muito, porque tem a vida pessoal, tem o trabalho... então... acaba que eles vão... que eles deixam essa parte ai a... pra escola mesmo (ÊNFASE) O filho ‘tá’ na escola, ‘tá’ tranquilo. Entendeu?!”*

A contradição no discurso de Carolina pode também ser entendida como um deslize da linguagem. A memória discursiva (PÊCHEUX; FUCHS, 1997) que seleciona o que deve e o que não ser dito, juntamente com a construção daquilo que “eu” e o “outro” representamos na discursividade (FI), ou seja, a relação estabelecida permite

compreender esse movimento de sentido existente nas formações discursivas de Carolina, sendo apontadas majoritariamente positivas no decorrer da entrevista e quando são apresentados os aspectos que podem ser lidos como negativos, os sentidos são outros.

As formações discursivas fortalecem o sentido de compreensão da docência como sendo “maravilhosa” e “encantadora” mesmo diante dos problemas. (*“Falta um material cê vai lá e compra e acrescenta com o material que é deles... a gente monta e vê... e depois cê vê a felicidade deles em ter participado, sabe?! Em ‘tá’ lá pronto... É fascinante, assim! Muito bom!”*). O fato de o professor ter que estender sua carga horária de trabalho (*“E a carga horária de trabalho também é um pouco... exaustiva. Porque na verdade a gente não fica só na escola, na verdade a gente leva o trabalho pra casa também, né?!”*) ou ter que utilizar de recursos próprios para comprar material se torna pequeno frente ao resultado que se consegue atingir, e assim, a docência se torna “fascinante”.

Carolina, assim como Zélia, apresenta como uma das dificuldades da docência a não parceria dos pais dos alunos, sobrecarregando a escola com demandas que deveriam ser de responsabilidade da família, por exemplo. Carolina chega a dizer que a escola busca um estreitamento dessa relação ou um apoio dos familiares, contudo, não se obtém resultado positivo. (*“Mesmo que a gente mande recado... mesmo que a gente organize né... uma festa direcionada a família... geralmente, os pais não participam muito...”*).

O discurso de Carolina é sustentado por formações discursivas que apontam todas para uma visão positiva da profissão docente, da escola e da rotina do professor. Apesar de descrever as dificuldades da profissão docente, ela sempre destaca um quesito que se sobressai positivamente e assim, a situação torna-se mais fácil de ser conduzida. Pode-se dizer que o panorama narrado por Carolina é melhor e mais fácil do que ele realmente o é, ela busca narrar de modo que o destaque favoreça as coisas boas.

Portanto, compreende-se Carolina como uma professora dedicada, orgulhosa da profissão que escolheu e que não mede esforços para realizar suas atividades em sala de aula. Demonstra acreditar que a educação é uma possibilidade de mudança social e destaca neste contexto, a responsabilidade que o professor possui com a construção de uma sociedade mais cidadã. Deste modo, fica evidente a admiração de Carolina com a

docência e sua motivação em permanecer na profissão, fortalecendo a ideia de que para ser professor é preciso se dedicar e se doar ao máximo, mesmo que seja necessário ultrapassar algum limite da escola. (*“Se doar... Acho que ser professor é se doar. Independente de qualquer coisa.”*).

María: “Ser professora é... uma pessoa que precisa ser persistente. É acreditar (RISOS) que tenha esperança que aquilo é possível... Porque se você não tiver essa esperança de acreditar que pode mudar... essa coragem de buscar essa mudança, né?! É... de buscar melhorar o que você precisa saber pra realmente fazer a diferença... Não vai não (RISOS).”

O horário da entrevista com Maria já havia sido pré-estabelecido. Seria no intervalo de suas atividades, mesmo assim, como os demais encontros houve um atraso, permitindo então, um momento de ambientação pelos corredores da escola. Alguns momentos de observação de várias professoras em suas salas. Geralmente, quando se tem uma visita na escola todos os olhares se direcionam para a mesma direção, e a escola passa então a observar aquele que não é parte do seu contexto.

“A professora saiu com a turma para o recreio. Eu estava no corredor observando toda a movimentação da sala. Os alunos logo questionaram aonde a professora iria, ela então explicou que sairia um instante e que era para eles se comportarem. Nos direcionamos juntas para a sala disponibilizada e quando chegamos, fui organizando todos os documentos que precisaria sobre a mesa e fui explicando sobre a pesquisa e sobre quais os objetivos do meu estudo. Logo que entrou na sala, Maria sentou-se e aparentou estar muito cansada. Debruçou sobre a mesa, seu olhar estava cansado. Comentou da chuva que estava se aproximando e mostrou-se preocupada com o horário. Li o termo de consentimento livre e esclarecido e discutimos questões referentes ao sigilo da pesquisa, após assinatura, dei início a gravação.” Nota do diário de campo.

Apesar do cansaço Maria demonstrou estar bastante tranquila com a entrevista e se permitiu um momento reflexivo sobre seu desenvolvimento profissional docente. Sua narrativa traz a identificação de uma professora que atua em dois turnos, o matutino e o vespertino e que também se dedica à família e a seus filhos. Seu discurso apresenta uma realidade mais próxima do que se identifica em estudos (GATTI; BARRETO, 2009) que descrevem a rotina nas escolas brasileiras, as dificuldades da educação com a falta

de recurso e a ausência das famílias nas escolas. Maria aponta que a escolha pela docência aconteceu pelo anseio de ter uma formação acadêmica que lhe proporcionasse atuar logo na sequência, ou seja, que conseguisse, após sua formação, um emprego rápido.

(1) *“Então, quando eu fui fazer faculdade, primeiro... pra... começar... escolher um curso, eu precisei arrumar um emprego, né?! Pra pagar os estudos. Então, tava muito difícil na época. Quando eu consegui um emprego, aí eu resolvi prestar vestibular. Então, eu tinha três opções. Eu pensei em fazer... E aí eu escolhi pelo professor... porque eu pensei, que, seria mais fácil arrumar emprego. Eu acho que era uma área mais ampla, pra, ter um... emprego, pra começar a trabalhar. Foi por isso que... que... foi o que pesou mais. (VOZ BASTANTE PAUSADA).”*

(2) *“Isso que me motivou... No início o que me motivou sim. Porque assim, eu queria logo ter... exercer minha profissão. Foi isso.”*

(3) *“O professor, pra ele ter um... um pagamento é... (RISOS) uma remuneração que seja suficiente para se manter, ele não pode trabalhar só um período. Trabalha aí dois, três... tem gente que trabalha três. Eu, não ia dar conta porque eu tenho meus filhos e minha família (RISOS) Mas... é dois, três períodos pra ter... assim, o mínimo de dignidade... né?!”*

Os trechos discursivos 1 e 2 de Maria apontam para a docência como uma profissão de formação rápida e que proporciona retorno imediato. Ela narra que optou, dentre outras profissões pela docência, uma vez que, se formaria rápido e logo entraria no mercado de trabalho. Fica evidente neste contexto a falsa conjuntura política e ideológica que é vendida pelo mercado que expõe a educação como produto de negociações, ou seja, instiga cada vez mais a aquisição de um diploma acadêmico apenas como passaporte para se atingir outras esferas sociais e profissionais.

Com a crescente dos cursos a distância e a dominação das empresas privadas nas instituições de ensino, o que se divulga são cursos rápidos, com garantia de inserção no mercado de trabalho. E considerando os cursos de formação docente neste entremeio há um descrédito na profissão como um todo (MELO; CAVALCANTI, 2019). Gatti (2009) em seu estudo apresenta a relação entre a formação e a rápida inserção no mercado de trabalho como sendo um dos aspectos que torna a profissão docente atrativa. É um fator que muitas vezes é decisivo para escolha profissional docente, como foi o caso de Maria. *(“Isso que me motivou... No início o que me motivou sim. Porque assim, eu queria logo ter... exercer minha profissão. Foi isso.”)*.

Pode-se dizer que a docência é atravessada por discursos que constroem sua identidade enquanto profissão, seus aspectos atrativos, as motivações em escolher ser professora e em se manter professora, as dificuldades e até mesmo a responsabilidade

social da profissão. Assim, Maria se inscreve em discursos que representam uma classe que busca por melhores condições de trabalho e de salário, diferentemente de Zélia e de Carolina que expõe os sentidos das dificuldades da profissão de modo diferenciado. É possível então, identificar que os sentidos construídos frente aos trechos discursivos de Maria, dizem de inscrições e modos de pertencimentos, construídos histórico e ideologicamente (ORLANDI, 1999), além das condições de produção no momento da entrevista.

Os sentidos ideológicos estabelecidos por Maria permitem compreender que sua escolha pela docência se deu por meio de uma análise. (*“Eu acho que era uma área mais ampla, pra ter um... emprego, pra começar a trabalhar. Foi por isso que... que... foi o que pesou mais. (VOZ BASTANTE PAUSADA)”*). Quando ela faz uso do termo “pesou” para dizer que se decidiu por ser professora, devido ser uma área ampla de atuação fica subentendido que houve um levantamento dos aspectos prós e contras e que tudo foi colocado em uma espécie de balança (sentido metafórico). Assim, decidiu-se pela docência, pois o fator colocado como destaque seria mais relevante, ou seja, teria maior peso.

As narrativas de Maria apontam para o reconhecimento de uma profissão que necessita de melhorias e adequações. Suas formações discursivas desenham a classe profissional docente como pouco unida e sem muitas possibilidades de troca de experiência entre seus pares de trabalho, o que pode ser entendido como um fator que dificulta a identificação profissional. Ela aponta ainda que muitas vezes os professores têm sua atuação submetida a decisões de autoridades que pouco conhecem a realidade das escolas brasileiras, além de enfrentarem o descaso familiar de seus alunos. É um cenário que fortalece o sentido de uma educação deteriorada que necessita de uma transformação estrutural que envolva todos os agentes que compõem a escola, como pode ser identificado abaixo nas sequências discursivas.

(4) *“É... eu vejo que... falta às vezes apoio familiar, né!? Tem muita criança que você vê, que precisa dessa base familiar, que talvez poderia... tem a dificuldade, mas se tivesse uma base, conseguia desenvolver mais a sua potencialidade, seus talentos. Então às vezes falta essa base familiar.”*

(5) *“Esse governo que vai traz, impõe, né?! Pra nós, eles, não... (PAUSA) não sabem a nossa realidade (RISO ALTO). E aí você tem que adaptar isso”*.

(6) *“Você quer agir de uma forma, para que o aluno tenha um bom rendimento, mas o sistema, de certa forma te impede. Porque muitas vezes você não tem às condições necessárias*

pra desenvolver aquilo que você planeja, né?! Então, às vezes muita interrupção, muito papel que você tem que preencher. E aí, às vezes, a qualidade do seu trabalho, às vezes, aquele tempo que você poderia dedicar numa aula melhor, uma aula mais bem planejada... é... um material mais bem preparado... Você tem que perder tempo e preencher papel.”

(7) *“Tenho uma relação boa com todos, mas assim... eu acredito que podia ser melhor (GARGALHADA). Porque eu acho... que às vezes, a gente podia... (PAUSA). Ser uma classe mais unida, né?! Então... eu vejo que muitas vezes é, cada um por si e Deus por todos. Muitas vezes eu tenho essa visão.”*

(8) *“Eu vejo como complexa, se eu for pensar... exige-se muito do professor. Tudo é a escola que tem que resolver... Igual às políticas públicas... eles querem que tudo vá pra dentro da escola. Eu lembro que... uma vez, trouxeram um papel pra gente responder, era da ideologia de gênero... (PAUSA) Então assim, toda política pública eles querem jogar na sala de aula. Tudo na sala de aula... tudo o professor tem que resolver né?!”*

Maria traz menções acerca das dificuldades enfrentadas nas rotinas docentes frente às demandas estruturais e políticas da profissão. Ela denuncia o distanciamento das famílias de crianças que apresentam alguma dificuldade no contexto escolar. Aponta em sua fala que o apoio familiar pode auxiliar no desenvolvimento de potencialidades e talentos dentro da escola. (*“Tem muita criança que você vê, que precisa dessa base familiar, que talvez poderia... tem a dificuldade, mas se tivesse uma base, conseguia desenvolver mais a sua potencialidade, seus talentos.”*). Nóvoa (2009) descreve que muitas vezes a escola busca compensar o suporte de outras instituições sociais que são insuficientes frente às demandas básicas, entre elas a ausência familiar que também se desdobra para sanar outras demandas sociais.

Considerando o panorama da escola que abraça as demandas advindas de situações outras da sociedade tem-se o professor à frente deste contexto. Maria aponta, por exemplo, a necessidade de se discutir as políticas públicas que estão em pauta na atualidade dentro das salas de aula (*“...exige-se muito do professor. Tudo é a escola que tem que resolver... Igual às políticas públicas... eles querem que tudo vá pra dentro da escola.”*). Ao refletir sobre a responsabilidade da escola na sociedade, entende-se que a instituição escola é uma instituição política e necessariamente precisa discutir as movimentações sociais, as políticas públicas que estão em voga socialmente e o modo como se devem preparar seus alunos para serem cidadãos ativos.

Para Maria essas são demandas que sobrecarregam a escola, assim como as questões administrativas que envolvem a docência. (*“Então, às vezes muita interrupção, muito papel que você tem que preencher. E aí, às vezes, a qualidade do seu trabalho, às vezes, aquele tempo que você poderia dedicar numa aula melhor, uma aula*

mais bem planejada... é... um material mais bem preparado... Você tem que perder tempo e preencher papel”). A compreensão de Maria para essas questões é de que atrapalham o desenvolvimento da atuação docente, como se não devessem incorporar as atividades do professor. Fica evidente a formação ideológica de Maria sobre o papel do professor, ou seja, sua responsabilidade deve se restringir exclusivamente ao processo ensino aprendizagem.

De acordo com as condições de produção do discurso de Maria, considerando sua escolha pela profissão, seu desdobramento de carga horária de trabalho (matutino e vespertino), sua relação com os demais colegas de profissão (*“Tenho uma relação boa com todos, mas assim... eu acredito que podia ser melhor (GARGALHADA).”*), seu envolvimento com a escola e com seus alunos, permitem compreender que há uma desvalorização e uma sobrecarga profissional que dificultam um trabalho efetivo. Ao desenhar o cenário deficitário da educação brasileira, Maria se transforma em uma voz representativa de sua classe profissional (intradiscurso) marcada pelo processo histórico e pelas lutas por melhores condições de trabalho e por reconhecimento profissional.

No discurso de Maria fica evidente sua facilidade em se afastar da profissão. A proposta da pesquisa era que Maria narrasse sua trajetória de vida e profissional na docência, contudo fica evidente sua esquivas em se colocar como centro do seu discurso, apontando sempre a classe profissional como papel principal. (*“Maria faz apontamentos e denúncias muito relevantes para a profissão, contudo pouco fala de sua trajetória, sua história. Em vários momentos precisei intervir e trazê-la para questões mais pessoais, no entanto as situações sempre apareciam de modo generalizado, ou seja, questões comuns a tantas salas de aula.”*). (Nota do diário de campo).

Outro aspecto notável de seu discurso é a utilização de sorrisos, risos e gargalhadas na tratativa de assuntos mais sérios. Pode-se dizer que as formações imaginárias estabelecidas no momento da entrevista influenciaram no modo como as questões relevantes deveriam ser tratadas. Talvez, para Maria o uso de expressões de felicidade na condução de assuntos mais difíceis induzisse um sentido ameno na compreensão de seu interlocutor e não reverberasse como algo agressivo ou mesmo ofensivo.

Ao narrar sobre sua vivência na sala de aula, Maria aparece um pouco mais no papel principal de seu discurso. Nas sequências discursivas abaixo é possível identificar

um processo reflexivo de sua trajetória permitindo que Maria descreva sua condução, sua realidade, suas escolhas, a ponto de realmente falar de si e se colocar na frase e narrar seu dia, suas experiências, sua relação e postura com os alunos, por exemplo.

(9) *“Antes eu também trabalhava na igreja. Eu fazia trabalho voluntário na catequese. Então, eu gostava de trabalhar com adolescentes, com crianças. Então, isso também pesou né?!”*

(10) *“Eu vejo uma relação boa. Eu tenho uma relação boa com eles. Eu sou firme, eu tento ser firme, porque não tem como, você... soltar (PAUSA). Porque se não eles aproveitam. E ao mesmo tempo eu tento entender o lado da, também da... da carência. Porque a gente tem muito aluno carente, né?! Então a gente tenta né?! Ao mesmo tempo que você puxa, você tenta ser mais carinhosa. Às vezes acolher mais. Entender o que ‘tá’ acontecendo com aquele aluno. Principalmente o aluno que tem problema com disciplina, né?! Porque esses te cansam mais.”*

(11) *“Ai... muitas vezes eu me sentia derrotada. Eu ia pra casa exausta. Já teve vezes de eu chorar... (PAUSA LONGA).”*

(12) *“Eu acho que com o tempo, a gente vai tendo assim, uma experiência de como, manejar os problemas. Daí a gente consegue ficar mais próximo. E... ter resultados ainda mais positivos.”*

Ao considerar sua rotina de trabalho Maria relembra de uma experiência em que atuava como voluntária em uma igreja (*“Eu fazia trabalho voluntário na catequese.”*). Ela traz essa situação para exemplificar que sua lida com crianças e adolescentes é anterior a sua formação docente. Para Maria, o contato estabelecido com este público, de alguma forma, preparou ou fortaleceu suas condições para se tornar professora, podendo significar um momento de aprendizagem anterior à profissionalização. Novamente a utilização do termo *“pesou”* para se referir à sua escolha pela docência, pode ser entendido como algo há mais de valor que torna fundamental na sua decisão pela profissão, como se o contato estabelecido com as crianças e adolescentes na igreja tivesse sido um treino, um preparo para a sala de aula.

Em seguida descreve seu modo de conduzir sua relação com seus alunos, apontando para uma postura firme e ao mesmo tempo carinhosa. Maria demonstra domínio frente às situações que exigem uma atitude mais incisiva e reconhece que os alunos levam para escola outras demandas, muitas vezes apresentando suas carências e fragilidades com comportamentos que são identificados como indisciplina. (*“Ao mesmo tempo que você puxa, você tenta ser mais carinhosa. Às vezes acolher mais. Entender o que ‘tá’ acontecendo com aquele aluno”*). Ela admite que os professores lidam diariamente com questões que se descortinam nas salas de aula, porém extrapolam os muros da escola e mesmo assim, sua atitude é de acolhimento.

Ao apresentar os sentidos que envolvem o entendimento sobre a profissão docente, Maria narra algumas adversidades que atravessam seu desenvolvimento profissional e geram frustrações. (“*Ai... muitas vezes eu me sentia derrotada. Eu ia pra casa exausta*”). Ela chega a apresentar as dificuldades da rotina escolar como sendo uma batalha travada e algumas vezes perdida, sentindo-se “*derrotada*”. Pode-se pensar que em alguns momentos de atuação profissional Maria se sinta em uma disputa, como se houvesse um combate estabelecido entre o professor e seus alunos.

A docência é permeada por embates que marcam principalmente o início da carreira. A constituição da identidade profissional docente permeia inclusive as dificuldades e motivações da profissão. É evidente que cada participante ressignifica de um modo diferente, de acordo com sua história de vida, seu contexto histórico de formação e atualização, suas habilidades e apreensão dos chamados saberes (TARDIF, 2002). Segundo Maria, essas experiências possibilitam aperfeiçoar a profissionalidade docente e a obter melhores resultados. (“*Eu acho que com o tempo, a gente vai tendo assim, uma experiência de como, manejar os problemas.*”).

Maria apresenta então, formações discursivas que identificam a docência como uma profissão que se constrói ao passo que o profissional vivencia a rotina escolar. Ela aponta aspectos lidos como positivos e outros como negativos e que são essenciais na construção da identidade profissional docente. O significado da docência apresentado nas sequências discursivas acima aponta para o reconhecimento de um processo que está sendo construído, que aos poucos é atravessado pelos inúmeros sentidos, sendo ressignificados e assim, se caracteriza enquanto profissão para Maria. Abaixo, outras sequências que também narram a rotina escolar e motivações da participante em seguir na docência.

(13) “*Sim, a gente tem um trabalho, a gente cria um RIAP¹⁶, né?! Que é um planejamento de como vai ser suas aulas né?! E aí, também depois a gente vai tem que ir, lançar notas, né?! Tem a prova diagnóstica, e aí, iniciamos primeiro com a prova diagnóstica. Pra ver como o aluno está. Então é mais um papelzinho pra você preencher. Ai a gente começa ali, com as avaliações. Então, aí você vai elaborar a avaliação, né?! Ihhh, tem que jogar as notas no sistema... e ai vem assim, muito papel que eles pedem pra gente... tá respondendo... é... preenchendo pro sistema. Entendeu? Eu não sei te falar a quantidade de papel... porque durante um ano... vem chegando muito.*”

(14) “*Eu vejo assim, é complicado trocar de profissão. Eu pensei em fazer outros cursos, por exemplo, até uma vez eu falei com a minha pedagoga: ‘Eu acho que eu queria fazer educação física. Eles mexem com menos papel que nós (risos)’.*”

¹⁶* RIAP – Relatório de Implementação das Ações do Plano.

(15) *“Eu falo que a gente tem que acreditar e ter esperança, senão você desiste diante dos desafios que você tem... e... são muitos, né?! É... um professor, ele não deixa, vai embora... eu já tô pensando, eu tenho que elaborar uma aula, eu tenho planejamento pra entregar (risos). Não encerra quando cê vai embora.”*

Nas sequências discursivas é possível compreender os sentidos empregados por Maria ao apontar as demandas outras da docência como atividades que extrapolam sua profissionalidade, retomando a ideia posta em outro momento em que define que as atividades administrativas atrapalham os processos de ensino aprendizagem que devem ser desenvolvidos nas salas de aula (sequência discursiva número 6). Maria identifica que ser professora exige ter planejamento, pois são muitos documentos, avaliações e aperfeiçoamentos que implicam no desenvolvimento profissional do professor. (*“Sim, a gente tem um trabalho, a gente cria um RIAP*, né?! Que é um planejamento de como vai ser suas aulas né?!”*).

Suas queixas sobre o quanto de demanda administrativa que o professor recebe da escola fortalecem a formação ideológica de que a profissão docente é um processo contínuo, construído e que permeia aspectos subjetivos, pessoais, que exige doação de si do seu tempo, entrega de seus conhecimentos, estudo e atualização de aprendizagens e metodologias, além de ponderação de comportamentos, reconhecimento de suas fraquezas, julgamentos e críticas que muitas vezes afloram na sala de aula.

Mesmo diante dos desafios apontados, Maria narra como ainda se mantém na profissão. Seu discurso é atravessado por momentos de afetos e sentidos que descrevem a profissão como um desafio, um embate e que é preciso acreditar que é possível alguma mudança. A responsabilidade em ser professora, aparentemente é apresentada como recompensa pelos obstáculos enfrentados. (*“... a gente tem que acreditar e ter esperança, senão você desiste diante dos desafios.”*). O que se pode depreender ainda da fala de Maria é a sobrecarga de trabalho profissional do professor, dando a entender que é uma atividade solitária de enorme responsabilidade e que se mistura aos momentos de vida pessoal. (*“eu já tô pensando, eu tenho que elaborar uma aula, eu tenho planejamento pra entregar (risos). Não encerra quando cê vai embora.”*).

Entende-se que a vida profissional e pessoal do professor, todo momento se esbarra e se transforma na sala de aula, seja por meio de atividades que o faça recordar sua experiência como aluno, seja pela lembrança de algum professor que o influenciou ou mesmo a identificação com alguma história de vida que se destaque entre os alunos e

o remeta a questões de sua construção enquanto sujeito. Sabe-se que a constituição da identidade é um processo contínuo de inúmeras transformações e que não se chega a um resultado final, concluinte. Desse modo, compreender a dinâmica profissional, sua remuneração, carga horária de trabalho, são fatores que possibilitam uma discussão coerente sobre o processo de desenvolvimento profissional.

A relação de Maria com a docência pode ser entendida como uma base forte e em construção e que sofre investidas que possibilitem que ela recue e analise as conseqüências de uma ou outra atitude. Como professora, pode-se dizer que reconhece as dificuldades de uma classe considerada desunida, que sofre com a desvalorização, carga horária excessiva, mas que ainda acredita na mudança. E mesmo quando cogita trocar de trabalho, ainda sim, se identifica como professora. (*“Eu vejo assim, é complicado trocar de profissão. Eu pensei em fazer outros cursos, por exemplo, até uma vez eu falei com a minha pedagoga: ‘Eu acho que eu queria fazer educação física. Eles mexem com menos papel que nós (risos)’”*).

É possível compreender que a narrativa de Maria abriga sentidos de reconhecimento da importância da profissão docente, de identificação das dificuldades e dos obstáculos vivenciados nas salas de aulas, dos descasos políticos e necessidade de coordenar os professores quando na verdade pouco se conhece da realidade brasileira. O efeito de sentido atribuído ao seu discurso representa uma classe, um grupo profissional. “[...] a memória social é desta forma, reparada na enunciação, apresentando como particularidade que todo discurso, motivado seja componente de continuidade da fala.” (STEFANICZEN, 2015, p.241).

Portanto, entende-se que Maria retrata a força do professor como “*persistente*” e com “*esperança*”, deslocando as discussões racionais para um campo de fé e de credence e assim se fortalece acreditando na mudança possível. (*“Ser professora é... uma pessoa que precisa ser persistente. É acreditar (RISOS) que tenha esperança que aquilo é possível...”*). É identificada então, como uma docente em construção que estabelece sentido à força individual e a crença de que há melhorias a serem conquistadas na profissão docente.

8 RESULTADOS

As trajetórias narradas pelas participantes discorrem sobre a realidade brasileira de professores nas salas de aula da cidade de Uberaba/MG. Uberaba é uma cidade do interior do estado de Minas Gerais que apresentou no ano de 2019 um valor de 6,0 no Índice de Desenvolvimento Educação Básica (IDEB) da rede pública de ensino fundamental, anos iniciais, (IBGE, 2020), ocupando, a 29ª melhor posição entre os 100 maiores municípios do Brasil. (CARVALHO, 2020).

Pode-se dizer que é uma cidade com boas condições de recursos, de investimentos, de projetos e principalmente de escolarização. É provável que haja divergências de cenários escolares, onde algumas escolas se sobressaem às demais, oferecendo melhores condições, enquanto outras escolas enfrentam dificuldades inúmeras. Uberaba é uma cidade bem estruturada, com desenvolvimento social otimista e apresenta índices crescentes na educação, representando então, um contexto que oferece condições adequadas para uma boa educação e um desenvolvimento profissional positivo.

Desse modo, apresentadas as narrativas de história de vida temática em forma de sequências discursivas e postas algumas discussões sobre as condições de produção e as formações imaginárias dos discursos de Zélia, Carolina e Maria, é possível então, compreender quais aspectos apontados podem ser entendidos como motivadores intrínsecos e motivadores extrínsecos relacionados ao processo de constituição da identidade docente.

A *AD* como metodologia de análise permite que várias interpretações sejam realizadas de acordo com o manejo determinado pelo analista, além dos sentidos dados pelas participantes. Deste modo, pode-se dizer que outras análises são possíveis, não sendo do interesse desta pesquisa esgotar as interpretações e sim abrir possibilidades para que cada vez mais o professor seja identificado como um dos principais agentes transformadores da educação.

A constituição da identidade profissional docente é uma temática que tem como foco de estudo o professor e todos os eventos que envolvem a educação, desde os processos administrativos, as relações interpessoais estabelecidas, as políticas públicas que de alguma forma chegam à sala de aula, além das experiências pessoais que

compõem os sentidos primeiramente sobre o sujeito, depois o ser social e enfim profissional.

Definir os parâmetros que envolvem o desenvolvimento profissional como fixos ou estáveis é não compreender os processos históricos e sociais que influenciam e transformam a profissão. É necessário estabelecer quais os fatores que são determinantes em dado espaço-tempo, permitindo assim, uma análise diferenciada de dados seletos que dizem sobre aquele grupo em específico. Este estudo buscou identificar e analisar quais os fatores que estão na atualidade, influenciando o processo de constituição da identidade docente.

Compreende-se como motivação os aspectos relacionados aos impulsos que orientam um comportamento, seja algo no sujeito ou algum interesse externo/ambiental. Pode-se dizer que motivação é a energia que possibilita um movimento ou o recurso satisfatório, ou seja, observa-se algo fora do sujeito e algo que pode ser entendido como sendo seu. Existem tipos diferentes de motivação e para este estudo é importante entender a motivação intrínseca e extrínseca.

Motivação intrínseca pode ser entendida como uma força que não exige recompensas, pois os princípios são gerados por necessidades e motivos internos do sujeito, representam algo de seu interesse ou que ele se identifica. “[...] é considerada uma característica pessoal, internalizada, formada de motivos e objetivos pessoais que se concretizam nas correlações.” (SANTOS, 2020b, p.84). Já a motivação extrínseca é o motivo que vem de fora, do exterior. Geralmente, associa-se essa força com formas de recompensas, o que impulsiona o sujeito na direção de realizar aquela tarefa ou ainda atingir aquele objetivo (SANTOS, 2020b).

8.1 Fatores extrínsecos que dificultam e favorecem o processo de constituição da identidade profissional.

As interpretações realizadas a partir das narrativas de história de vida das participantes resultam no entendimento da docência como uma profissão que transforma a vida de quem escolhe ser professor e, sobretudo, das crianças que frequentam as salas de aula. As experiências enfrentadas no dia a dia da profissão estimulam o desenvolvimento profissional e humano, influenciando todo seu contexto sócio-histórico.

Nas sequências discursivas analisadas sob a lente interpretativa da AD são apresentados alguns fatores extrínsecos que caracterizam o interesse e a escolha pela docência, assim como fortalecem ou desprestigiam a permanência na profissão docente. As motivações extrínsecas que envolvem o processo identitário da profissão docente aparecem de modo semelhante nas narrativas das participantes. Pode-se dizer que fomentam os discursos que envolvem a profissão, seu valor e ocupação social, porém cada participante expõem um sentido para tal aspecto.

Considerando as motivações extrínsecas que favorecem o desenvolvimento profissional e que também fortalecem os discursos frente à profissão, entende-se que são aspectos que geram um contentamento e satisfação individual, mas que resultam de algo externo, além de promoverem uma identificação positiva da profissão. Os fatores extrínsecos que **facilitam** o processo de constituição da identidade docente são:

- A estabilidade financeira, uma vez que, a docência exercida na rede pública, majoritariamente, acontece por meio de concurso, tornando o professor um servidor público. Essa estabilidade, geralmente é apresentada como principal motivador para se escolher a profissão docente. Inclusive, um dado que aparece em um discurso construído é a permanência na profissão justamente pelo fato de serem professoras concursadas. As entrevistadas até apontam o desejo das participantes em atuarem em outras áreas, contudo, a segurança transmitida pelo funcionalismo público é identificada como um dos fatores que as mantém na profissão.
- Relacionada à entrada na profissão, pode-se dizer que a rapidez na formação é fator que contribui para a escolha pela docência. É evidente a construção popular de que a docência é uma profissão de formação rápida que exige tão somente a graduação, visto também como um curso de baixo investimento. Identificam-se a possibilidade de obtenção de um diploma de formação e consequentemente, melhores condições de vida.
- A formação inicial é marcada pela atuação dos licenciandos nos estágios supervisionados, correspondendo, assim, a possibilidade de prática profissional antes mesmo do término da graduação. É por meio dele, que o licenciando desenvolve inicialmente sua prática, reconhece e aprimora seus saberes. Uma das participantes descreve que se reconheceu como professora durante os estágios e inclusive foi reconhecida também por suas colegas de curso e por seus professores.

Os programas de estágios oferecidos pelas instituições de ensino superior proporcionam um contato imediato com o campo de atuação do professor, a sala de aula.

- A inserção rápida no mercado de trabalho. Geralmente, após o período de estágio supervisionado os formados saem com uma rede significativa de contatos, e principalmente com uma lida inicial da profissão. O que facilita a escolha pela sala de aula e a decisão pelo concurso público, ou seja, a garantia de uma vaga na rede pública de ensino.

- A identificação dos resultados positivos do processo de aprendizagem. A docência apresenta como objetivo profissional o aprendizado de seus alunos. Os resultados são medidos não somente por notas avaliativas, mas também pelo desenvolvimento individual dos alunos reconhecido em sala pelos professores. É evidente nos discursos construídos que o aprendizado dos alunos é recompensador para as professoras. Ou seja, compreende-se que o valor pela efetividade do aprendizado é identificado como um motivador na profissão.

- O reconhecimento da atividade docente como sendo transformadora é um motivador extrínseco na constituição da identidade docente. Fica evidente nos discursos o papel importante que a educação tem no processo de desenvolvimento social e ser professor, responsável pelas transformações, é motivador. Essa é uma questão que esbarra em um dos motivadores que dificulta o processo de desenvolvimento docente, a desvalorização profissional. A responsabilidade e a importância da docência são tão decisivas no processo de aprendizagem que muitas vezes, a sociedade não reconhece como se deve, com políticas públicas, melhores salários, menor carga horária, enfim, melhores condições de trabalho.

De acordo com as entrevistas, identificam-se como fatores extrínsecos **dificultadores** do processo de desenvolvimento e atuação profissional:

- A desvalorização profissional, uma vez que, o reconhecimento social sobre a importância da profissão não corresponde à sua grandiosidade. Entende-se que o papel social da docência é transformar crianças e adolescentes em cidadãos críticos, reflexivos e capazes de modificar o espaço que integram na tentativa de construir melhores condições de vida. Afinal, a educação é a resposta para a construção de uma sociedade desenvolvida, justa e igualitária.

- A baixa remuneração, pois os salários não correspondem à tamanha responsabilidade, bem como a excessiva carga de trabalho. Como apresentado na fala de uma das participantes há momentos em que o professor retira uma quantia do seu salário para complementar alguma atividade em sala, ou ainda, na tentativa de propor uma atividade diferente para seus alunos, opta por comprar algum material com seu próprio salário. Essa situação conduz há duas outras situações que incidem diretamente no desenvolvimento profissional do docente, a estrutura deficitária das escolas públicas brasileiras e a carga excessiva de trabalho.

- A estrutura deficitária das escolas públicas brasileiras é um problema para os profissionais da educação. São escolas com poucos recursos financeiros, sem verba suficiente para a compra de materiais, com pouca ou sem nenhuma tecnologia, salas de aula pequenas sem ventilação e geralmente, superlotadas. Majoritariamente, essa é a realidade das instituições de ensino brasileira. No entanto, o que aparece nas narrativas é a identificação de uma escola diferenciada, pois apesar de ser uma instituição pública apresenta boas condições de vida escolar.

- A carga excessiva de trabalho, geralmente extrapola as salas de aula e os horários definidos para atuação docente. Por vezes, professores cumprem jornadas duplas, triplas de atuação, se desdobrando entre dois, três períodos ou escolas para complementarem a renda familiar. É comum ainda, como apontado em uma das entrevistas, professoras levarem trabalhos da escola para serem realizados em casa e terem que se dividir entre as demandas da família, dos filhos e das atividades do lar.

- A ausência da família na escola que pouco participa do desenvolvimento educacional e pedagógico das crianças. O processo de aprendizado requer mútua participação da família e da escola na vida da criança. O que fica evidente nos discursos das professoras entrevistadas é a responsabilidade que os professores assumem de demandas que deveriam ser das famílias, numa espécie de troca de papéis. Há inclusive um relato que a professora assume como responsabilidade os ensinamentos de higiene básica, de valores morais, gerando um conflito sobre o que deve realmente ser ensinado pelo professor.

- As atividades administrativas também geram desconfortos no desenvolvimento profissional docente. As instituições de ensino da rede pública, habitualmente fazem uso de blocos de notas e relatórios de planejamentos que

desenham o desenvolvimento e as atividades executadas nas salas de aula. São anotações que geralmente, dizem respeito ao desenvolvimento individual dos alunos, as notas, a estrutura de atividades, aos objetivos propostos em sala de aula e as metas alcançadas. As reuniões de equipe são evidenciadas também na maioria das escolas, como demandas administrativas que geram desconforto, por acontecerem fora do horário de trabalho ou por apresentar conteúdo extenuante, como aparente em um dos discursos.

- E por fim, a formação continuada estruturada como cursos de especialização, aperfeiçoamento, palestras e eventos. A formação continuada tem sido tema frequente nas discussões sobre o desenvolvimento profissional docente, ora planejada por pessoas que não conhecem as vivências das salas de aula, propondo uma formação incompatível com a realidade das escolas e ora construída de modo “conteudista” que auxiliam nos conhecimentos teóricos, afastando a possibilidade de se discutir as vivências práticas, o autoconhecimento e as trocas de experiências.

8.2 Fatores intrínsecos que favorecem e dificultam o processo de constituição da sua identidade profissional

Pode-se entender como motivação intrínseca os fatores que são originários de concepção inerente ao ser humano, no caso, inerente às participantes que dizem sobre suas escolhas, seus sentidos que integram o desenvolvimento profissional. O processo de constituição da identidade docente se dá, como já discutido, pelos fatores que integram o contexto sócio-histórico do sujeito, suas emoções, seus entendimentos e consequentemente pelos sentidos que são construídos na vivência da profissão e fora dela.

São esses fatores que incidem diretamente sobre a autopercepção, o autoconhecimento e as inter-relações, permitindo assim, que o professor se conheça, saiba de suas potencialidades, habilidades enquanto profissional da educação e se permita desenvolver mais determinado saber e depois outro.

Os fatores intrínsecos que **facilitam** o processo de constituição da identidade docente são entendidos como originários do professor e que reverberam positivamente na motivação em estar e permanecer na posição de professor. Identificados como

recursos e processos internos que geram satisfação, contentamento em atuar como profissional da educação. São eles:

- O interesse pelos estudos é um motivador intrínseco. A docência é constituída necessariamente de aperfeiçoamento, de especialização e novos aprendizados. É importante que o professor esteja sempre atualizado com o conteúdo e com as metodologias de ensino. Fica evidente nos discursos a necessidade que um professor tem de se atualizar sempre, pois a educação é uma construção social que está em movimento. O processo de desenvolvimento profissional inclui na rotina de um professor situações de estudos. Assim, para alguns professores esse é um motivador facilitador no desenvolvimento da identidade docente, pois possibilita uma evolução profissional e pessoal, uma vez que se investe no conhecimento.

- A influência de outros professores marcantes é um aspecto que integra a formação docente. Como apontado nos discursos que as participantes construíram foi possível compreender a influência deixada por seus professores na época da escola na construção de seu “eu” profissional. Ou seja, lembranças e memórias, sejam elas positivas ou negativas de atuação de outros professores influenciam na construção profissional de novos professores.

- E por fim, um dos motivadores intrínsecos que facilitam a constituição da identidade docente é o reconhecimento gerado nas crianças que admiram e se espelham em seus professores. Como descrito nos discursos, às participantes relatam ser satisfatório quando uma criança demonstra interesse em se tornar professora. É como se houvesse reconhecimento do trabalho realizado, gerando bem-estar em sua atuação.

Desse modo, de acordo com as entrevistas é possível dizer que **dificultam** o processo de constituição da identidade docente os fatores:

- O desgaste físico e psicológico que a profissão desencadeia, uma vez que, as demandas de trabalho, muitas vezes extrapolam o horário e as responsabilidades da escola. É comum nos discursos a queixa sobre a necessidade de se trabalhar nos finais de semana, de participar de reuniões ou cursos de formação fora do horário. Enfim, são situações que geram preocupações, desgaste

físico, estresse e podem resultar em adoecimento. É entendido como um fator intrínseco, pois apesar de ser uma demanda externa exige organização, planejamento e saúde mental de cada professor, ou seja, é um resultado individual.

- A falta de autonomia, para alguns profissionais da educação, também é identificada como um motivador intrínseco que dificulta o processo de formação profissional. É possível depreender de um dos discursos o desconforto gerado quando algumas atividades chegam prontas para serem executadas, sem que o professor participe dessa elaboração. No entanto, essa não é uma situação evidenciada em todos os discursos, podendo ser considerado um incômodo para alguns professores e em outros não, dependendo de suas características pessoais e de personalidade.

- A administração das atividades profissionais e o relacionamento familiar. Nota-se uma dificuldade em conciliar as demandas da família, o tempo de lazer, as atividades pedagógicas, as formações continuadas. Enfim, a docência gera uma cobrança, como dito anteriormente, que extrapola os limites das salas de aulas, sobrepondo as demais relações sociais dos professores e afetando sua saúde mental.

- O desenvolvimento psíquico destinado à profissão. Sabe-se que a rotina de um professor com seus alunos é permeada por situações desafiadoras, situações emotivas, situações de negligência, de abandono. São fatos que necessitam de um amadurecimento psíquico e entendimento de qual o seu papel na escola, para que as responsabilidades não sejam confundidas. É importante que o professor saiba separar o contexto da escola com o seu contexto de vida, para que não se sobrecarregue com as demandas. É comum, como também foi relatado, que a história da criança se pareça com a história de vida do professor, nesse caso é interessante que o professor saiba lidar com a situação para não prejudicar seu desenvolvimento profissional.

Os fatores apresentados como motivadores não aparecem de modo linear, muito menos estão presentes em todos os discursos das participantes. Pode-se dizer que foram apontados de modo individual, mas que, de certa forma, correspondem a vivências comuns do desenvolvimento profissional docente.

A constituição da identidade docente perpassa o contexto sócio-histórico, as experiências de vida das participantes, assim como os motivadores que levaram a escolha pela profissão, os delineamentos da atuação profissional, os manejos e perspectivas sobre os processos de ensino e aprendizagem, os entendimentos sobre o papel da educação e os aspectos que compõem o cenário atual das escolas.

Não se identificou nas narrativas nenhuma referência ao desenvolvimento tecnológico ou a utilização de tecnologias nas salas de aula. Foi possível compreender que o uso de recursos tecnológicos não se dá de modo efetivo nas atividades propostas pelas professoras. No diário de campo algumas anotações apontam para a descrição física da escola, contudo nada sobre o uso de computadores, ou salas instrumentadas que permitissem uso de internet ou ferramentas digitais. Assim, é possível levantar duas hipóteses que justifiquem o fato de a temática, educação e tecnologia não constar nos discursos construídos.

Primeira hipótese corresponde ao fato de as professoras entrevistadas atuarem em uma escola, que apesar de possuir boas condições, é uma escola pública e que provavelmente conta com poucos recursos para o investimento em tecnologia. Assim, as tecnologias digitais não integram o contexto escolar das professoras participantes, não fazendo parte de sua rotina diária na escola.

A segunda hipótese apresenta a possibilidade de o uso de computadores, internet, atividades digitais fazerem parte do dia a dia das professoras entrevistadas. Sendo assim, as TIC's não se configuram como um aspecto novo ou de dificuldade para essas professoras. O pouco que é oferecido pela escola pública como tecnologia da informação e comunicação é de uso diário das professoras, não representando um contexto de novidade ou de novos aprendizados.

Sabe-se que o avanço tecnológico tem dominado todos os contextos sociais e na educação não é diferente. Contudo, há discrepâncias entre o que existe de metodologias e recursos disponíveis e o que é ofertado nas salas de aula, sobretudo na escola pública. Portanto, as duas hipóteses apontam para um panorama de desigualdade social, resultando num cenário inovador de possibilidades que não se aproxima das estruturas da escola pública, contudo, a realidade é diferente nas instituições privadas. Fica evidente então, a contribuição do desenvolvimento tecnológico no sustento de uma

sociedade desigual e num contexto educacional cada vez mais antagônico, dividindo assim, o ensino público, do ensino privado.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dessa pesquisa permite discussões importantes sobre os aspectos do processo de formação docente no Brasil. A constituição da identidade profissional do professor tem sido tema de relevante, uma vez que, possibilita pensar à docência como profissão que movimenta o contexto social, seja no campo ideológico ou no campo que compõem as demais instâncias (econômica, cultural, política) e que se reconfigura por meio desses movimentos.

Discutir sobre os processos de formação docente é buscar compreender os fatores que, no passado influenciaram seu delineamento, no presente incidem sobre a profissão e no futuro, uma prévia de como será identificada socialmente. Ou seja, identificar os processos históricos e de que forma toda a história de vida de cada profissional influencia em transformações deste profissional e de sua profissão.

A docência e sua constituição identitária são movimentos estabelecidos e conceituados de acordo com o espaço que ocupam, pensando em posição social, e o tempo que atuam, tendo como referência o momento histórico. Os aspectos que marcam o desenvolvimento profissional apontam para uma regularidade, contudo, pesquisadores devem atentar-se aos fatores que destoam dos aspectos marcados.

O século XXI representa um momento histórico inédito principalmente para o profissional da educação. Com o advento da tecnologia, muitos são os recursos que, de certa forma, substituí o propósito de transmissão e reprodução de conteúdo. Neste caso, é importante salientar que o papel do professor não se resume mais a desenvolver em seus alunos os processos mnemônicos ou mesmo de reprodução conceitual. E é exatamente, neste contexto que as discussões se fortalecem: Qual o papel do professor? Quais os atributos de um bom professor?

Refletir sobre essas indagações permitiu que este estudo caminhasse no sentido de conhecer os professores, suas histórias, seus desafios, suas lutas e motivações frente à profissão, sem que preconceções fossem desenhadas. Todos os contextos que envolvem a profissão foram Tateados no decorrer da pesquisa, deste modo, as construções estabelecidas foram juntamente se consolidando. Deste modo, é possível descrever que o papel do professor é ser facilitador no processo de apreensão, domínio, utilização e (re)criação de conhecimento, tendo como foco o contexto e o momento

histórico. Assim, pode-se dizer que seus atributos também são peças que se alternam, se movimentam, permitindo que o professor estabeleça relação com as demandas apresentadas socialmente.

Observou-se ainda, a construção de um profissional “ideal”, com características, posturas e atributos que facilitam a constituição da identidade do profissional docente. Nas narrativas, fica evidente que as profissionais buscam na formação docente e no dia a dia de atuação alcançar o perfil do profissional “ideal”, porém, os sentidos dados a esse profissional “ideal” é diferente. O significado da atuação profissional é diferenciado para cada sujeito, contribuindo assim, para inúmeros entendimentos e visões sobre a docência.

O desafio enfrentado durante o percurso deste estudo foi à dificuldade de acesso aos professores definidos para coleta das narrativas de história de vida profissional. Acredita-se que, como descrito no capítulo sobre identidade docente, os professores enfrentam dificuldades que marcam sua profissão e o fato de sempre estarem em posição inferior dentro de alguma escola, impede, às vezes, de modo inconsciente que reflitam e dialoguem sobre as reais condições de trabalho. Contudo, o material coletado e os sentidos construídos pelas participantes permitiram compreender o movimento que há nos processo de constituição do ser, dos aspectos que dizem sobre as formações ideológicas e as formações imaginárias de cada uma.

O diário de campo traz anotações sobre a dificuldade em se fazer pesquisa dentro da escola, primeiramente por falta de um diálogo estreito entre a universidade e a escola e, em seguida, pela falta de autorreflexão profissional dos professores com relação a sua prática. Entende-se que para discutirem sobre a atuação profissional, necessariamente deverão se posicionar a favor ou contra a escola em que atua, não compreendendo a educação como um processo político que inclui a escola e não somente resulta nela. Há uma dificuldade em se compreender o Sistema Educacional de Ensino como abrangente, incluindo leis, planejamentos, processos formativos, escolas.

Outro aspecto relevante no diário de campo é o modo como as participantes discorrem sobre a rotina e a escola que atuam. A imagem construída é a de “boa professora”, como se houvesse um perfil que devesse ser seguido, as ideias e as frases

formuladas parecem serem intencionalmente ditas de modo a agradar qualquer um que ouvisse suas narrativas. Na construção dos discursos fica evidente cada papel desempenhado e os deslizes nas narrativas descrevem mais sobre a individualidade de cada uma.

É relevante pensar a profissão e sua pouca autonomia. Os contornos que definem seu desenvolvimento muitas vezes não são de preparo de um professor. As demandas de trabalho, geralmente não vão ao encontro dos projetos e planejamentos impostos pelas instâncias superiores (direção, coordenação e secretarias de ensino). Assim, é gerado um distanciamento enorme entre os responsáveis pela educação, e os professores se encontram cada vez mais isolados, buscando cumprir o que se acreditam ser a educação escolar, sem um referencial e sem o contato com outros professores.

O que ficou evidente neste estudo foi que um fator determinante que mantém as participantes na profissão é o fato de serem concursadas. O atrativo profissional da docência corresponde à estabilidade financeira que um concurso público proporciona. É possível inclusive compreender na entrevista da participante que é apenas contratada da escola, um apreço e gratidão evidente pela escola, a ponto de ela afirmar que mesmo tendo que comprar materiais com seu próprio dinheiro para realizar tarefas diferenciadas em sala com seus alunos é gratificante. As demais participantes alegam que não trocam de profissão devido a essa estabilidade.

A realização profissional, o apreço pela profissão e a identificação com a docência são constituídas de modo diferente em cada uma das participantes. Um aspecto relevante é o reconhecimento social que as professoras buscam, fortalecendo as lutas e a representatividade que a docência enquanto profissão, tenta conquistar. Os processos de formação docente devem caminhar no sentido de fortalecer as práticas auto-refletivas buscando uma análise sobre o percurso profissional do professor. Os professores devem compreender suas práticas e principalmente, terem bem estabelecido seu papel profissional e social. Assim, certamente desenvolveriam melhor sua autonomia de trabalho.

Sendo assim, como pensar possibilidades que sejam mais atrativas além da estabilidade financeira e social que a docência possibilita? É preciso um engajamento, principalmente governamental de reformulação da profissão para que novamente se possam encontrar os professores na “ribalta” social, como descreve Nóvoa (2009). O

destaque profissional negligenciado aos professores deve ser discutido por todas as partes da sociedade, contudo é necessário que os atores principais tomem seus espaços e sejam ouvidos.

Portanto, discutir a formação docente e a constituição da identidade é buscar compreender melhor quem são os docentes que integram a educação brasileira e principalmente, quais os aspectos que incidem diretamente sobre essa formação. A educação é um processo em movimento, assim como o sujeito e assim como as condições sociais, deste modo, é preciso estar atento aos aspectos externos e internos que transformam a sociedade.

Retomando a epígrafe deste estudo: “O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.”, pode-se compreender que assim como a profissão, o seu desenvolvimento, a identidade e as histórias narradas são partes desta vida, que uma hora é uma, e em seguida se transforma em outra. Esses movimentos dizem sobre a importância de se analisar o sujeito como influenciador e influenciado pelo contexto sócio-histórico, fortalecendo a história individual e a partir dela, construindo novos cenários.

10 REFERÊNCIAS

ALVES, Cecília Pescatore. Políticas de identidade e políticas de educação: estudo sobre identidade. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, 29. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822017000100414&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 mar. 2020.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, pp. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 18 de jun. 2020.

ARAÚJO, Mickaelly Moreira. A trajetória da Educação no Brasil na perspectiva da luta de classes. *In*: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS. 8., 2017, São Luís: Maranhão. **Anais da JOINPP**. [...]. São Luís, Maranhão: UFMA: Universidade Federal do Maranhão, 2017. Tema: 1917-2017 Um século de reforma e revolução. 22-25 agost. 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/atrajetoriadaeducacaonobrasilnaperspectivadadalutadeclasses.pdf>. Acesso em 28 de abr. 2020.

ATANAZIO, Alessandra Maria Cavichia; LEITE, Álvaro Emílio. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a formação de professores: tendências de pesquisa. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 23 (2), p. 88-103, 2018. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/947>. Acesso em: 04 de fev. 2021.

AZEVEDO, Nadia Pereira Gonçalves; BERNARDINO JÚNIOR, Francisco Madeiro; DARÓZ, Elaine Pereira. O professor e as novas tecnologias na perspectiva da análise do discurso: (des) encontros em sala de aula. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 15-27, jan./abr. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322014000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 17 de mar. 2021.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e Educação: Trabalho e Formação Docente. **Educação e Sociologia**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22617.pdf>. Acesso em 17 de mar. 2021.

BEIRA, Diovane de Godoi; NAKAMOTO, Paula Teixeira. A formação docente inicial e continuada prepara os professores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula? V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016). **Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016)**. 2016, Uberlândia. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c633/ff77a6ac1f003765eeb12d31a34694446c7a.pdf>. Acesso em 04 de fev. 2021.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida nas ciências humanas e sociais – caminhos, definições e interfaces. *In*: **História de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, pp. 37-57. 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f6qxr>. Acesso em: 02 de jul. 2020.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2ª ed.rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. DOU. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 de mai. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Evolução dos Grupos Etários** (2019). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>. Acesso em: 19 de mai. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Indicadores IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. out./dez. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3086/pnacm_2019_dez.pdf. Acesso em 21 de mai. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais** – Uma análise das condições de vida da população brasileira. 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em 21 de mai. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 de mai. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em: 20 de mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. DOU, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em 19 de mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Situação da educação no Brasil** (por região/estado). 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasil>. Acesso em: 22 de mai. 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Novo Fundeb garante mais recurso da União para a educação básica brasileira**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/14012-novo-fundeb-garante-mais-recursos-da-uni%C3%A3o->

[para-a-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-brasileira](#). Acesso em: 03 de fev. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de abril de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). DOU, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 24 de jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação. DOU, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem – Estudos e Pesquisas**, v.15, n.01, p.171-182, jan/jun 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/32465>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

CAMPOS, Rosamália Otoni Pimenta. SILVA, Sérgio Roberto Moreira. Os caminhos para a escola moderna: complexidade e humanização. **Revista Terceiro Incluído**, Goiás, v.5, n.2, jul./dez., 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/38741>. Acesso em: 05 de abr. 2020.

CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadeluoe de Lima. *Prefácio*. In: **O PIBID na UFPR: socializando experiências**. LORENZETTI, Leonir. AIRES, Joanez Aparecida. ZIMER, Tania Teresinha Bruns. SILVA, Luiz Everson (orgs.). 1 ed. E-book. Toledo, PR: Vivens, p. 252, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Luiz_Silva10/publication/321243852_O_PIBID_NA_UFPR_SOCIALIZANDO_EXPERIENCIAS/links/5a169984aca272dfc1ed0c1d/O-PIBID-NA-UFPR-SOCIALIZANDO-EXPERIENCIAS.pdf?origin=publication_list. Acesso em: 12 de nov. 2020.

CARVALHO, Luiza. Uberaba ocupa 29ª posição entre os 100 maiores municípios do Brasil. **Prefeitura de Uberaba**, 2020. Disponível em <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,48996>. Acesso em 26 de abr. 2021.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros. **Perfil do Professor da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2018, p.67. (Série Documental: Relatos de Pesquisa, nº41). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.2>. Acesso em: 22 de jan. 2021.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história de Severina**: Um ensaio de Psicologia Social. São Paulo, SP: Brasiliense, 1989a.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (online)**, Brasília, v.97, nº246, p. 273-289, maio-agost. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000200273&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 de jan. 2021.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade Humana como Metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. **Interações Estudos Pesquisa em Psicologia**. v.3, n.6. jul/dez 1998. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-397547>. Acesso em: 16 de abr. 2020.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. *In*: LANE, Silvia Tatiana Mauer; CODO, Wanderley (orgs). **Psicologia Social**. O homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1989b.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESCRIBAS. *In*: DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ESCRIBA>. Acesso em: 31 de jul. 2020.

EXTRÍNSECO. *In*: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/extr%C3%ADnseco>. Acesso em: 05 de nov. 2020.

FLORES, Paula Quadros. PERES, Américo. ESCOLA, Joaquim. Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1CEB na região do Porto. *In*: RIVAS, Raposo. ESCOLA, Joaquim. FIGUEIRA, Martinez. AIRES, Florêncio. (org). **As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades**. Santiago de Compostela: Andavira Editora. 2013. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART_PaulaFlores_2013.pdf. Acesso em: 04 de fev. 2021.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. [1969] **A arqueologia do saber**. 7ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FREIRE, Paulo. **Política da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Mateus; PEREIRA, Eliane Regina. O diário de campo e suas possibilidades. *Quaderns de Psicologia*, v. 20, n. 3, pp. 235-244, 2018. Disponível em: <https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v20-n3-freitas-pereira>. Acesso em: 02 de jul. 2020.

GABRIEL, Fábio Antônio. PEREIRA, Ana Lucia. Foucault e a Educação: Entre o Poder Disciplinar e as Técnicas de Si (É possível educar para a liberdade?). **Educação em Revista**, Marília, v.19, n.2, p. 27-44, Jul./Dez., 2018. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/7110>. Acesso em 06 abr. 2020.

GADELHA, Regina Maria A. Fonseca. Educação no Brasil: Desafios e Crise Institucional. **Revista Pesquisa & Debate**. São Paulo, v.28, n.1 (51). 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/rpe/article/view/33530>. Acesso em: 18 de mai. 2020.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da Identidade Profissional Docente. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, pp. 14-23. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf>. Acesso em: 18 de jun. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. **Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório preliminar**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso em: 15 de mar. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> Acesso em: 24 de jun. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 29 de abr. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf Acesso em: 22 de jan. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 11 de mar. 2021.

GOERGEN, Pedro; PINO, Ivany; SGUISSARDI, Valdemar; ADRIÃO, Theresa; STOCO, Sérgio; ALMEIDA, Luana Costa. Dossiê: A educação no atual cenário político econômico mundial. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0229217.pdf>. Acesso em: 30 de mar. 2020.

GONÇALVES, Eliete Vasconcelos. A educação na sociedade contemporânea e suas conseqüências. In: Seminário UFRJ FAZ 100 ANOS: história, desenvolvimento e democracia, 2018, Rio de Janeiro. **Anais**, Editora UFRJ, v. 1, p. 248 -259, 2018. Disponível em: <https://ufrj.br/wp-content/uploads/sites/7/2020/08/2018-anais-do-seminario-ufrj-faz-100-anos-volume-1-web.pdf>. Acesso em: 06 de nov. 2020.

GONZALEZ, Rey Fernando. La subjetividade: su significación para la Ciencia Psicológica. In: FURTADO, Odair; GONZALEZ REY, Fernando (orgs). **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

GORZONI, Sílvia de Paula. DAVIS, Claudia. O CONCEITO DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE NOS ESTUDOS MAIS RECENTES. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1396-1413, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1396.pdf>. Acesso em: 27 de abr. 2021.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. (re) 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

INSIGHT. *In*: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/insight>. Acesso em: 31 de jul. 2020.

INTRÍNSECO. *In*: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/intr%C3%ADnseco>. Acesso em: 05 de nov. 2020.

LANE, Silvia Tatiana Mauer. A dialética da subjetividade *versus* objetividade. *In*: FURTADO, Odair; GONZALEZ REY, Fernando (orgs). **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LANE, Silvia Tatiana Mauer. Apresentação. *In*: LANE, Silvia Tatiana Mauer; CODO, Wanderley (orgs). **Psicologia Social**. O homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1989b.

LANE, Silvia Tatiana Mauer. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

LANE, Silvia Tatiana Mauer. Prefácio. *In*: CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história de Severina: Um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1989a.

LARA JUNIOR, Nadir; LARA, Andrea Paula Santos. IDENTIDADE: COLONIZAÇÃO DO MUNDO DA VIDA E OS DESAFIOS PARA A EMANCIPAÇÃO. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822017000100406&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. de 2020.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. v. 67, 10 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

LIMA, Aluísio Ferreira; GERMANO, Idilva Maria Pires; SABÓIA, Iratan Bezerra; FREIRE, José Célio. (orgs). **Sujeito e subjetividades contemporâneas: estudos do programa de pós-graduação em psicologia da UFC**, Fortaleza: Edições UFC- Imprensa Universitária, 2018. p. 524. Disponível em: <https://pospsi.ufc.br/wp-content/uploads/2019/03/livro-sujeito-e-subjetividades-contemporaneas-final.pdf>. Acesso em: 17 de mar. 2021.

LIMA, Deivson Wendell da Costa; VIEIRA, Alcivan Nunes; GOMES, Antônio Marcos Tosoli; SILVEIRA, Lia Carneiro. Historicidade, conceitos e procedimentos da análise do discurso. **Revista Enfermagem UERJ**. v.25, 2017. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/12913. Acesso em: 01 de jun. 2020.

LOPES, Priscila Malaquias Alves; MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz. O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção.

Psicologia da Educação, São Paulo, n. 38, p. 49-61, 2014. Disponível em

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100005&lng=pt&nrm=iso)

[69752014000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 03 de fev. 2021.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso. (Re)ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas; Pontes, 2003.

MALVEZZI, Mariana. Identidade e sustentabilidade: os caminhos do homem-fronteira na atualidade. **Psicologia & Sociedade**, 29, 2017. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822017000100410&script=sci_abstract&tlng=pt)

[71822017000100410&script=sci_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822017000100410&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 18 mar. 2020.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, n. 08, pp.7-22. 2009. Disponível em:

http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em 11 de jun. 2020.

MARIANO, André Luiz Sena. A aprendizagem da docência no início da carreira.

Revista Exitus, Volume 02 • nº 01 • Jan./Jun. 2012. Disponível em:

<http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/67>. Acesso em: 07 de outubro de 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro.

Revista de História, n. 155, pp. 191-203, 2006. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=285022045011>. Acesso em: 02 de jul. 2020.

MELO, Valci; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. “Torne-se professor e aumente sua renda: o discurso de negação da docência como profissão.

Revista Linguagens, Educação e Sociedade, ano. 24, n. 42, mai./ago. 2019.

Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7777/0>. Acesso em: 16 de jun. 2020.

MESQUITA, Elza. Formação inicial, profissão docente e competências para a docência – A visão dos futuros professores. *In*: FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza. **Formação, Trabalho e Aprendizagem** – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes. 1ª ed. Lisboa: Europress. 2015.

MILLS, Charles Wight. **Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social** – Teoria, método e criatividade. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, 40, 139-153, 2018. Disponível em: <file:///D:/BKP/BKP%20C/DOCUMENTOS/Downloads/6439-Texto%20do%20artigo-19398-1-10-20180827.pdf>. Acesso em: 23 de jul. de 2020.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022019000100515&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 17 de mar. 2021.

MORIGI, Valdir José; ELGELMANN, Solange Inês; MASSONI, Luis Fernando Herbert; Stueber. O reencantamento do mundo e acesso à informação: as potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na construção e reforço da democracia Mídia, cidadania e utopia no Brasil. *In: SOUSA, Cidival Morais (org). Um convite à utopia [online]*. Campina Grande: EDUEPB, v. 1, p. 398, 2016. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/kcdz2/pdf/sousa-9788578794880.pdf>. Acesso em 17 de mar. 2021.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de; ARAÚJO, Adriana Dias Gomide; PIMENTA, Denise Aparecida Oliveira. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 12, n. 2, São João Del Rei, mai./agos. 2017.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afimar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, pp.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_arttext. Acesso em: 03 de jul. 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 03 de jul. 2020.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In: NÓVOA, António (org.). Profissão Professor*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Editora Educa. 2009.

NÓVOA, António. Relação escola/sociedade: novas respostas para um velho problema. **Site Unesp**. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/24>. Acesso em: 22 de mai. 2020.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Revista Crítica Educativa**, v. 3, n. 2 – Especial, pp. 21-49, jan/jun. 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217>. Acesso em: 12 de jun. 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do Discurso** – princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PAPALIA, Diana E; FELDMAN, Ruth Duskin (Colab.). **Desenvolvimento Humano**. 12ª ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**; tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et, al.]. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise, HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**, 3ª Ed. Campinas: Unicamp, 1997, p.61-162.
- PEDRO, Wilson José Alves. O estudo da identidade no âmbito da Psicologia Social Brasileira. **Revista UNIARA**, nº16, 2005. Disponível em: <http://www.revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/286>. Acesso em: 24 mar. 2020.
- PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. **O professor principiante e os espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais da carreira docente**. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001696551>. Acesso em: 22 de jul. 2020.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, p. 15-34, 1999.
- RIBEIRO, Darcy. [1986] Sobre o óbvio. Marília: Lutas Antocapital, p. 56, 2019. Disponível em: http://www.biolinguaem.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreoobvio.pdf. Acesso em 17 de mar. 2021.
- RICOY, María Carmen; COUTO, Maria João V. S. Os recursos educativos e a utilização das TIC no Ensino Secundário na Matemática. **Revista Portuguesa de Educação**, 25 (2), p. 241-262, 2012. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3009>. Acesso em: 17 de mar. de 2021.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. 19.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SANFELICE, José Luís. A conjuntura educacional atual: para onde caminha a educação. *In*: SANFELICE, José Luís; SIQUELLI, Sônia Aparecida. (Org.). **Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 114-137, 2016. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/e-book_univas.pdf. Acesso em: 03 de fev. 2021.
- SANTANA, Wedencley Alves, MELO e COSTA, Stephanie Lyanie. Quem sou eu para lhe falar assim? A construção de “Discursos de si” por pessoas com HIV e o lugar do analista na entrevista discursiva. **Entremeios: revista de estudos do discurso**. V.9, jul/2014. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/195.pdf>. Acesso em: 27 de jan. 2021.
- SANTOS, Paulo Rodrigues. A concepção de poder em Michel Foucault. **Especiaria – Cadernos de Ciências Humanas**. v.16, n.28, jan/jun. p. 261-280. 2016. Disponível em: http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:uORwYj9v4oQJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 27 de abr. 2020.

- SANTOS, Aline Veiga; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Influência de atores privados no fortalecimento da privatização da educação superior brasileira. **Revista Educação & Sociedade**. v. 41, 2020a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e241276.pdf>. Acesso em: 18 de jan. 2021.
- SANTOS, Márcia Rodrigues de Oliveira. Motivação: Fator importante para a aprendizagem. **Revista Gestão & Educação**. 2020b. Disponível em: <http://revista.faconnect.com.br/index.php/GeE/article/view/28/26>. Acesso em 06 de abril de 2021.
- SARDELICH, Maria Emilia. Imagens da docência entre licenciandos: visualidades comuns e transgressoras. **Revista Contrapontos**. v.17. n.1. Itajaí. jan/abr. 2017. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/8579>. Acesso em: 10 de jun. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**. v.21, n.3, set./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572017000300653&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 de mai. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Polêmicas do nosso tempo. 32ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2011.
- SERRETTI, André Pedrolli. A religião e a ordem social – breves considerações. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 111, 2010. Disponível em: <file:///D:/BKP/BKP%20C/DOCUMENTOS/Downloads/9938-Texto%20do%20artigo-39616-1-10-20100806.pdf>. Acesso em: 23 de abr. 2020.
- SILVA, Haike Roselane Kleber. Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia. **MÉTIS: história & cultura**, v. 1, n. 1, p.25-38, jan./jun. 2002.
- SOBRAL, Adail. Lugar social e sentido do discurso: um diálogo com M. Pêcheux a partir de F. Flauhault e da concepção dialógica de linguagem. **Revista Prolíngua**. V.7, nº1, jan/jun. de 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/16144-Texto%20do%20artigo-27325-1-10-20130612.pdf>. Acesso em: 27 de jan. 2021.
- SOUZA, Ana Lúcia Santos. CHAPANI, Daisi Teresinha. Mecanismos de privatização na/da educação pública, gratuita e laica em risco. **Com a palavra, O Professor**, v. 4, (9), p. 99-123. 2019. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/391>. Acesso em: 03 de fev. 2021.
- SOUZA, Everton Aparecido Moreira. História da Educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**. Ano 12, v. 12, n. 23. jul/dez. 2018. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1175/416>. Acesso em: 27 de abr. 2020.
- SOUZA, Sérgio Augusto Freire. Da Análise Automática do Discurso ao Discurso do sujeito do desejo: reflexões psicanalíticas sobre a teoria do discurso de Michel Pêcheux.

Línguas e Instrumentos Linguísticos, Campinas, n.44, p.317-339, jul./dez. 2019.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657819>. Acesso em: 09 de fev. 2021.

STEFANICZEN, Josemara. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS: UMA ANÁLISE REFLEXIVA NAS CHARGES DO FACEBOOK. **Travessias**, v.10, n. 02. 24, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/12682-49002-1-PB.pdf>. Acesso em 27 de abr. 2021.

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

TAVARES, Sofia; ROSA; Catarina. Identidade dialógica, alteridade e afetividade.

Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v.35, 2019. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722019000100502&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19 de mar. 2020.

TAVARES, Vinicius dos Santos; MELO, Roseane Braga. Possibilidades de aprendizagem formal e informal na era digital: o que pensam os jovens nativos digitais?

Psicologia Escolar e Educacional. v.23. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/pee/v23/2175-3539-pee-23-e183039.pdf>. Acesso em 22 de mai. 2020.

TURATO, E. R. Construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.189- 190, 2008.

XAVIER, Libânia Nacif; CHAVES, Miriam W. A invenção da Escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos. **História Caribe**, v.13, n.33, jul./dez. 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.org.co/pdf/hisca/v13n33/0122-8803-hisca-13-33-255.pdf>. Acesso em: 07 de mai. 2020.

APÊNDICE A – Entrevista História de Vida Temática

TÉCNICA HISTÓRIA DE VIDA TEMÁTICA



Nome: _____

Idade: _____

Tempo de atuação como professor (a): _____

Atua como professor em mais de uma escola: _____

Turno(s) que trabalho como docente: () manhã () tarde

Roteiro para a História de Vida Temática

Gostaria que você me contasse um pouco sobre sua escolha e trajetória profissional, e alguns aspectos de sua vida. Deixarei o roteiro com algumas pontuações expostas e você pode escolher aleatoriamente o modo como irá conduzir a sua história. Fique à vontade sem se preocupar com o tempo. Farei algumas colocações no decorrer da nossa entrevista.

- Fale sobre sua escolha pela carreira docente;
- Relacione ser professor(a) com sua história de vida;
- Relate um momento marcante em sua atuação;
- Fale sobre sua relação com a escola (professores, diretores) que você atua;
- Fale sobre o sistema educacional;
- Fale sobre as mudanças ocorridas no sistema educacional durante seu período de atuação;
- Cite desafios da carreira docente;
- Cite situações complexas da carreira;
- Descreva sua relação com seus alunos;
- Ser professor(a) é...

ENTREVISTA REALIZADA EM: _____/_____/_____.

HORÁRIO: _____.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UFTM
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP
 Rua: Getúlio Guarita, nº159, bairro – Abadia – 38025260 – Uberaba/MG
 Telefone (0**34) 3700-6803 – E-mail: cep@uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Condições de Produção e Formações Imaginárias da Constituição da Identidade Docente:
 Uma Análise do Discurso

ESCLARECIMENTO

Convidamos você a participar da pesquisa: Condições de Produção e Formações Imaginárias da Constituição da Identidade Docente: Uma Análise do Discurso. O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de constituição da identidade profissional do professor em início de carreira, no contexto de atualizações no modo de conduzir o processo educacional. Sua participação é importante, pois contribuirá com investigações que auxiliem na compreensão do processo de constituição da identidade profissional do professor em um contexto que vem exigindo uma modernização das estratégias de ensino-aprendizagem. Justifica-se, ainda, por favorecer a compreensão das condições de trabalho, dos processos de formação e capacitação dos professores, ampliando, conforme Gatti (2016), o entendimento da realidade e das demandas educacionais no país.

Caso concorde em contribuir com o estudo, você participará de uma entrevista individual, com duração aproximada de uma hora e meia, com temas referentes à sua história de vida profissional. A entrevista será audiogravada, e todas as informações serão mantidas em sigilo. Sua identidade será preservada, e seu nome será trocado por um nome fictício. A entrevista será realizada no Centro Educacional da UFTM (Av. Getúlio Guaritá, 159, Abadia), de forma individual, respeitando o sigilo e a sua privacidade, após contato estabelecido na escola e prévio agendamento para realização da entrevista.

A pesquisa permitirá reflexões sobre o processo de constituição da sua identidade profissional e de sua atuação como professor(a).

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data



Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo. Mesmo não correndo nenhum risco em participar desta pesquisa se alguns conteúdos abordados trouxerem algum tipo de desconforto psicológico, você poderá conversar com a pesquisadora-responsável, que é psicóloga.

Se necessário, será oferecida a possibilidade de você receber atendimento psicológico a cargo dessa profissional ou de outro (a) por ela indicado, vinculado ao Centro de Estudos e Pesquisas em Psicologia Aplicada da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (CEPPA-UFTM). Espera-se que de sua participação na pesquisa, bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato das pesquisadoras

Mestranda: Laís Cristina de Souza

E-mail: laiscristina.souza@hotmail.com Telefone: (34) 999403012

Endereço: R. Frei Paulino, nº 30, Abadia (UFTM)

Orientadora: Prof^ª.Dr^ª. Helena de Ornellas Sivieri

E-mail: helena.sivieri@gmail.com Telefone: (34) 3700-6937 (secretaria do PPGE)

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Rua Conde Prados, 191, Bairro Nossa Senhora da Abadia – Uberaba – MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 11:30 e das 13:00 às 17:30. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data



CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

TÍTULO DA PESQUISA: Condições de Produção e Formações Imaginárias da Constituição da Identidade Docente: Uma Análise do Discurso.

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não me afetará. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo: Condições de Produção e Formações Imaginárias da Constituição da Identidade Docente: Uma Análise do Discurso, e receberei uma via assinada deste documento.

Uberaba,/...../.....

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da pesquisadora assistente

Telefone de contato das pesquisadoras: (34) 3700-6937 (secretaria do PPGE)

Nome Completo: _____

Telefone de contato (preferencialmente celular): (____) _____

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data