

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA MARTINS DE SOUZA VALLONE

**AUTOCONHECIMENTO, IDENTIDADE E REALIZAÇÃO PESSOAL: HISTÓRIAS
DE VIDAS DE EDUCADORES DE UBERABA/MG**

**UBERABA-MG
2021**

JULIANA MARTINS DE SOUZA VALLONE

**AUTOCONHECIMENTO, IDENTIDADE E REALIZAÇÃO PESSOAL: HISTÓRIAS
DE VIDAS DE EDUCADORES DE UBERABA/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Fundamentos Educacionais e Formação de Professores (Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Cultura Digital), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira

**UBERABA-MG
2021**

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

V279a Vallone, Juliana Martins de Souza
Autoconhecimento, identidade e realização pessoal: histórias de vidas
de educadores de Uberaba - MG / Juliana Martins de Souza Vallone. --
2021.
83 p.

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

1. Professores – Formação. 2. Professores de ensino fundamental.
3. Professores - Satisfação no trabalho. 4. Autoestima. 5. Identidade social.
I. Pereira, Helena de Ornellas Sivieri. II. Universidade Federal do Triângulo
Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

JULIANA MARTINS DE SOUZA VALLONE

**AUTOCONHECIMENTO, IDENTIDADE E REALIZAÇÃO PESSOAL: HISTÓRIAS
DE VIDAS DE EDUCADORES DE UBERABA - MG**

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

Orientadora: **Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira**

Uberaba, MG, 19 de agosto de 2021

Banca Examinadora



Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Profa. Dra. Valdina Gonçalves da Costa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Profa. Dra. Maria Célia Borges
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Ao meu pai, Adilson e à minha mãe, Maria
Lúcia – dedico.

AGRADECIMENTOS

A DEUS – pai bondoso que se manifesta a mim por meio da natureza e das pessoas que cruzam meu caminho. Que me ensina e me impulsiona com os momentos difíceis e me afaga com tanta doçura que posso sempre sentir.

Ao meu marido Haroldo pela tranquilidade, pela força, pelo incentivo e pelo amor.

Aos meus filhos amados e queridos: Pedro, Olívia e Clara, pela alegria, pelo amor, pela torcida, pelas conversas engraçadas e atuais e por serem tão companheiros.

À UFTM, pela lisura de seu processo seletivo e a todos os professores do PPGE pelos horizontes expandidos por seus conhecimentos, ensinamentos, reflexões e modos de enxergar a vida.

Aos colegas de mestrado, pelos momentos vividos e compartilhados, por tudo o que pude aprender com cada um e com cada uma.

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Helena De Ornellas Sivieri Pereira, pelo acolhimento, por tudo que pude aprender com sua prática, com sua postura, com seus ensinamentos. Obrigada pelas orientações e pela liberdade que me possibilitou criar, ousar, errar, aprender e ser eu mesma neste processo de mestrado. Obrigada pela sinceridade, pela simplicidade e pelo sorriso largo, sempre.

À banca examinadora, pelas oportunas contribuições desde a qualificação.

Aos colegas do grupo de pesquisa GPFORM – não houve um encontro sequer que não tivesse trazido alguma contribuição de vocês para minha pesquisa.

Aos amigos ‘dos sonhos sonhados juntos’ e das dificuldades divididas – Maycon Gregório, Magda Vilas Boas, Sara Gualberto e Kátia Cilene – a vocês, meu carinho e amizade.

Aos professores (as) depoentes na pesquisa – obrigada pelas histórias, sentimentos, dores e alegrias compartilhadas.

À vida – por suas cores, seus sons, sua música, seus sabores, suas tormentas e calmarias, seus altos e baixos e por tudo o mais que precisamos aprender por aqui – te reconheço, aceito e agradeço por ser exatamente como é, MINHA VIDA.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi conhecer a realidade da autoestima, do autoconceito, da realização pessoal de professores do Ensino Fundamental II e Médio da Educação Básica, que atuam em realidades diferentes (escola particular, estadual, municipal e federal) da cidade de Uberaba, MG e ainda perceber se a realidade em que estão inseridos por ocasião de seus trabalhos interfere em suas subjetividades. Justificou-se pela necessidade de promover espaços para que os docentes refletissem e expressassem suas subjetividades e, a partir de então, analisar o conceito que o professor tem de si mesmo enquanto profissional, e levar estes apontamentos para a sociedade, no intuito de voltar o olhar para os docentes, sensibilizando para a urgência de mudanças. Esta pesquisa se insere na temática Epistemologia da Prática, pois, se refere ao reconhecimento e análise do trabalho docente, bem como ao envolvimento docente em reflexão sobre a prática mas também, margeia a Teoria Crítica. Teoricamente sustenta-se principalmente pelas contribuições de: Cunha (2010, 2013), Formosinho (2009), Tardif e Lessard (2009), Marcelo Garcia (2009), Mosquera (2009) e Nóvoa (2004, 2007, 2009). Os dados foram obtidos por meio de entrevistas, envolvendo quatro professores, sendo um representante de cada uma das realidades (municipal, estadual, particular e federal), utilizando-se da técnica de história de vida temática e analisados pela Análise de Conteúdo, inspirada por Bardin (2010) e Franco (2005). Para a realização da análise dos dados empíricos foram criadas cinco categorias temáticas: Tornar-se professor; A construção da identidade profissional; Como sentem que são vistos pela sociedade; Como se veem; Sentimento de realização pessoal. Foi estabelecido também um estudo de caso coletivo, o que permitiu elaborar comparações tanto entre as subjetividades dos depoentes como com relação à realidade profissional nas quais estes docentes estão inseridos. Respondendo aos objetivos da pesquisa, é possível sim, afirmar que a realidade de trabalho do docente interfere em sua identidade e nas suas formas de sentir e de se perceber como docente e pessoa. Porém, cada um dos participantes trouxe elementos de diversas realidades e experiências vividas como docente, não só da que representa na pesquisa. Trata-se de uma categoria que recebe um olhar de indiferença e de menos valia da sociedade, que sente dificuldade em perceber sua dimensão profissional, humana e suas subjetividades. De forma geral, possuem um sentimento de realização pessoal não estabelecido.

Palavras-Chave: formação docente; autoconhecimento; autoestima; identidade profissional docente; realização pessoal; cuidado.

ABSTRACT

The research objective was to find out more about the quality of self-esteem, self-concept, as well as personal realization on Intermediary and Fundamental II Schools' Basic Education's teachers that profess in different realities (private schools, state, municipal, and federal schools) in the city of Uberaba MG, and notice if the different realities they face due to their work environment interfere in their own subjectiveness. Justified by the need to promote a space in which the teachers could reflect upon, and express their own subjectiveness and, from there, be able to analyze the concept a teacher has of self as the professional, taking the points discovered to society, with the intention of subsequently calling the attention back to the teacher as the subject, and bringing awareness to how urgently a change is needed. This research was done using the Epistemologia da Pratica research analysis style due to the focus on the teacher's work recognition and analysis, as well as the involvement of the teacher in the assessment about the practice. Data in the research was obtained via interviews involving 4 teachers, being everyone a representative of the different realities in the profession (municipal, state, private and federal), utilizing the technique life story theme, and analyzed by the Content Analysis proposed by Bardin. Posterior to the data analysis, a collective case study was established, which allowed the elaboration of comparisons between the subjectiveness of the individuals in relation to the professional realities in which these teachers have been inserted in, as a form of reflective and developmental intervention of the teacher's self-awareness. In response to the research objectives, it is possible to affirm that the work reality of a teacher does interfere with their identity, thoughts, feelings, and awareness as both a person and an educator. However, each of the subjects brought elements of a variety of realities and experiences as a teacher, not only the ones expressed in the research. It is fair to say that educators are a category that has always been looked at indifferently by society, having difficulties realizing its professional and human dimension and its own subjectiveness. In general, teachers have a feeling of non-established personal and professional realization.

Keywords: teachers training; self-knowledge; self-esteem; professional identity; personal realization; care.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1 INTRODUÇÃO	11
1.1 OBJETIVO GERAL.....	15
1.2 OBJETIVOS EPECÍFICOS.....	15
2 O PROFESSOR – BREVES REFLEXÕES	16
2.1 O BOM PROFESSOR OU UM MELHOR PROFESSOR?.....	21
2.2 O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.....	23
2.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	29
3 UM NOVO OLHAR PARA OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE	36
3.1 PROFESSOR: DO MAL-ESTAR À AUTOESTIMA - UM OLHAR CUIDADOSO PARA SI MESMO	41
4 METODOLOGIA	48
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	53
5.1 TORNAR-SE PROFESSOR.....	54
5.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	59
5.3 COMO SENTEM QUE SÃO VISTOS PELA SOCIEDADE.....	62
5.4 COMO SE VEEM.....	64
5.5 SENTIMENTO DE REALIZAÇÃO PESSOAL.....	67
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista	83

APRESENTAÇÃO

Nasci em Lavras, MG, em 03/08/1976. Sou filha de Adilson Alves de Souza – meu pai foi telegrafista da Rede Ferroviária Federal S.A. durante toda sua vida. Minha mãe, Maria Lúcia Martins de Souza, foi professora alfabetizadora e por acompanhá-la algumas vezes em seu trabalho, me encantei pela educação, mas esse não foi o único motivo pelo qual escolhi a docência como profissão. Sou a filha mais nova de uma família de 4 irmãos. Vivi uma infância simples, numa casa com quintal e jabuticabeiras, numa cidade pequena, conhecida como “Terra dos Ipês e das Escolas”. Sou de uma família de admiradores da música. Cantar e tocar violão sempre foram motivo de muita alegria. Hoje sou casada, professora de Inglês e mãe de três filhos (Pedro, Olívia e Clara) que são o encantamento, a diversão e a doçura da minha vida.

Sou fruto da escola pública! Estudei durante todo o período da minha educação básica em escolas públicas. Nestes espaços, simultaneamente aos conteúdos, aprendi a conviver com as mais diversas realidades, etnias, classes sociais e comportamentos. A escola pública dos anos 80 e 90, onde ricos e pobres ainda conviviam nos espaços educativos.

Sou graduada em Letras (UNILAVRAS), Especialista em Educação (UFLA), Professora de Inglês desde 1998. Durante todos esses anos, trabalhei em diversos segmentos, desde a educação infantil até o ensino superior, em diferentes escolas (particulares, federal, estadual), e em diferentes cidades.

A tarefa de ser professor (a) no Brasil não é, desde há muito tempo, algo fácil. São muitas adversidades que interferem diretamente na vida pessoal do docente e na imagem que contempla de si mesmo. Foi por situações diretamente ligadas à minha prática docente, por conviver por anos a fio no ambiente educacional de segmentos e esferas diversas, que surgiu em mim o desejo de regressar à vida acadêmica. Este retorno, coincide com um momento de intensa busca por autoconhecimento, o que me levou a compreender que minha profissão é uma parte considerável do que sou. Levo em punho, nesta dissertação, a bandeira da educação, mais precisamente a dos professores, sem perder o foco do meu processo de formação, na tentativa de alçar novos voos em busca de novas oportunidades, enquanto há tempo. Exatamente por isso, esta dissertação reflete sobre a profissão docente, sobre a constituição da identidade profissional e ainda analisa, sugere, critica e reflete sobre os processos de formação de professores tanto inicial quanto continuada. Mais do que isso, é uma tentativa de tocar as sensibilidades daqueles que tiverem acesso a esta leitura, sejam

professores, acadêmicos, formadores de professores ou leigos, sobre uma profissão que precisa ser cuidada e valorizada.

Considero que somos o reflexo e o conjunto das experiências agradáveis ou não pelas quais passamos em nosso caminhar existencial. Enquanto professora, refiz meu trajeto na escrita desta dissertação e pensei em quantos educandos (as) passaram por mim em tantos lugares, com seus corações e mentes. Acertei, errei, aprendi, aprendo a cada novo dia, com cada novo desafio (elemento que nunca falta, para quem escolhe como profissão 'ser professor'). Percebo quão grande e inquieta foi minha luta para trabalhar e continuar trabalhando. Os encantos e desencantos que bordaram a trama de minha trajetória profissional constituem, aliados aos acontecimentos de minha vida pessoal e particular, o profissional e o ser humano que me tornei. Depois de tantos anos vividos como educadora, ainda busco aprender, realizar-me, colecionar ainda muitas outras memórias e um dia ter o merecido reconhecimento. Assim, isso desejo a todos os meus colegas e companheiros de profissão e de vida!

1 INTRODUÇÃO

A sociedade mundial vive um processo de transição de paradigmas na ciência, na forma de vida das pessoas, na convivência com o avanço das tecnologias e com todas as influências da modernidade. A educação, como atividade social de instruir, vem se constituindo progressivamente também como integrante desta cultura (TARDIF; LESSARD, 2009). No entanto, no centro do processo de escolarização, os inúmeros profissionais, em interação com os alunos, têm encontrado enormes desafios em lidar com tais transformações, em especial os professores. Investe-se na formação docente, na busca por melhorias das suas práticas pedagógicas e do conhecimento profissional, porém a trajetória profissional do educador só terá sentido se relacionada à sua vida pessoal, individual além da interação com o coletivo. “Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal, do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento da relação humana” (NÓVOA, 2007, p.9).

É importante perceber, portanto, que o conhecimento docente se dá pela formação inicial acadêmica e que este saber se constrói e reconstrói com mais significado no decorrer da vida, no sentido de uma busca incessante por novos aprendizados e por um constante desenvolvimento. Sincronicamente ao desenvolvimento profissional docente, trilhado nesta formação permanente, a identidade do professor ou professora vai se tecendo, se estruturando e modificando à medida em que vivencia seu fazer diário em sala de aula, nas relações e trocas de saberes com seus pares, com seus gestores, alunos e famílias. Ferrão Candau (2014) explicita, para tanto, que a discussão sobre a construção da identidade profissional dos professores e professoras tem sido intensa nos últimos anos, assim também como as questões relativas à formação tanto inicial quanto continuada e por esta razão, multiplicaram-se os congressos, seminários, fóruns e publicações sobre os temas. E analisa, porém, que os docentes estão em evidência, mas que ocupam uma posição controversa: por um lado exaltados romanticamente e por outro, renegados e acusados de serem os principais responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos em exames nacionais ou internacionais.

Ainda com relação à formação docente, a referida é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases, no artigo 62, §2º, o qual prevê que a União, o DF, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério (BRASIL, 1996). Também o Plano Nacional de Educação (13.005/2014), em vigor até 2024, estabelece como META 15, garantir, de forma processual, no prazo de um ano de vigência do PNE, em parceria com os entes federativos, o

desenvolvimento de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento que atuam (BRASIL, 2014). E, mais recentemente, com a conclusão do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme previsto também na lei 9.394/1996, definiu-se como a primeira tarefa da União, a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las aos objetivos e propostas do próprio documento (BRASIL, 2018) e que estão dispostos na Resolução CNE/CP nº, de 27 de outubro de 2020 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020).

Na realidade brasileira, o professor desenvolve múltiplas atribuições que lhe são pertinentes: participa da vida escolar por meio de projetos diversos, contribui no processo educativo dos alunos, gerencia as relações interpessoais. Pode-se dizer, inclusive, analisando as proposições de Tardif e Lessard (2009), que o trabalho docente pode ser analisado sob o ponto de vista administrativo, definido em conteúdos e duração, em função de normas oficiais (decretos, leis, convenções, etc.) e sob o ponto de vista das exigências reais do trabalho cotidiano, como descrito acima. Porém, alguns professores realizam exatamente aquilo que é previsto, enquanto outros se engajam tão profundamente no trabalho a ponto de tomar um tempo considerável de sua vida particular, podendo assumir até mesmo funções que se sobrepõem as dele, como questões de responsabilidade da família e de outros setores da sociedade, que recaem na escola e no professor.

Há de se considerar também como premissas, para que o docente se desenvolva plenamente pessoal e profissionalmente, as questões que envolvem sua subjetividade: autoestima, suas funções biológicas e de saúde, seu equilíbrio emocional, sua estabilidade no emprego, suas questões familiares, que fazem parte da vida de qualquer profissional, não apenas da docência.

A partir destas primeiras reflexões acerca da atual realidade docente e levando-se em conta sua identidade, sua autoestima e realização pessoal, surgem as inquietações: quem é esse (a) professor (a)? Como ele (a) se vê? Como esta categoria se enxerga? De que maneira os professores (as) se percebem enquanto profissionais na sociedade atual? É preciso, após esses questionamentos, entender o conceito de identidade como um processo que se desenvolve, tanto pessoal, como coletivamente. Um processo evolutivo de interpretação de si mesmo dentro de um determinado contexto. Se é justamente através da sua identidade que os professores se percebem e se vêem, é por meio dela também que querem que outros os vejam

(MARCELO, 2009). Indaga-se então: qual é o nível de satisfação em desenvolver suas atribuições – em ser professor?

De acordo com André (2010), houve, na década de 2000, um aumento considerável dos trabalhos científicos envolvendo a temática Formação de Professores. Os números que na década de 1990 apontavam para algo em torno de 6-7%, nos anos 2000 atingiram 22% do interesse das pesquisas, principalmente entre pós-graduandos. Ainda segundo a autora, a mudança não envolveu somente o volume de pesquisas, mas uma mudança também no foco e nos objetivos dos estudos.

Nos anos 1990, a temática centrava-se nos cursos de formação inicial (licenciaturas e pedagogia), mas foi a partir dos anos 2000 que as pesquisas assumiram um papel especial para o docente: suas vozes, suas vidas e identidades. Porém, para além de investigar o que sentem, pensam e falam os professores, é muito importante compreender de qual contexto partem essas vozes e sentimentos. Cabe perguntar então, se as questões sobre as subjetividades dos professores são diferentes, de acordo com o contexto da sua atuação. Trata-se de uma instituição pública? Privada? Qual o número de alunos por professor? De quais recursos esses professores dispõem para a realização de seu trabalho? É preciso ainda, relacionar esses depoimentos e sentimentos aos processos de construção da identidade docente e a suas possíveis consequências em sala de aula e no agir docente. Mediante tais questionamentos, estrutura-se a problematização da pesquisa. Como se situa o desenvolvimento da identidade profissional, relacionado ao autoconhecimento, à autoestima e à realização pessoal dos docentes do Ensino Fundamental II e Médio da Educação Básica, em diferentes realidades da cidade de Uberaba, MG?

Dados revelados, em junho de 2018, por um relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) indicam que cada vez menos jovens desejam ser professores. No Brasil, este número tem um percentual de apenas 2,4%. Os motivos para o desinteresse, ainda segundo o relatório, incluem fatores como baixos salários, pouco reconhecimento da profissão na sociedade e fatores ligados às condições de trabalho, como número de estudantes por professor (PALHARES, 2018). A preocupação sobre quem instruirá as próximas gerações é legítima e também torna relevante o propósito desta pesquisa ao apontar a necessidade de dar espaço para que os docentes expressem suas subjetividades. Também pela necessidade de se refletir sobre o conceito que o professor tem de si mesmo e levar estas reflexões para a sociedade, no intuito de voltar o seu olhar para o professor, sensibilizar para a urgência de mudanças e para a necessidade de tornar a docência uma profissão mais atraente.

Além disso, ao conduzir o docente a investigar a própria subjetividade e identidade profissional, pode-se contribuir para uma melhor percepção de seu trabalho, da sua motivação, de seu compromisso e de sua satisfação – ou para almejá-los –, visto que essa percepção se constitui um fator importante para que se tornem bons professores. E desta forma, então, ele se torna protagonista.

Para tal, esta dissertação, composta por 6 capítulos, aborda em seu referencial teórico autores e temas que iluminam a reflexão em torno de aspectos que envolvem a docência, os docentes e suas práticas, as articulações com o entorno educacional e ainda, as mudanças da sociedade e seus reflexos na educação. De acordo com Cunha (2013), esta pesquisa se insere na temática Epistemologia da Prática, pois se preocupa com a importância do envolvimento docente em reflexões sobre a prática (saber reflexivo do professor). Ou seja, para a autora, a principal razão da Epistemologia da Prática refere-se ao reconhecimento e análise do trabalho docente e tudo o que a temática envolve: trajetórias de vida, referências culturais, valores sociais, realidades contextuais – um amálgama de todos esses elementos em construção dentro da profissionalidade. Sendo possível também, perceber traços da Teoria Crítica. Por isso, a forte contribuição de autores como Tardif (2009), Nóvoa (2004, 2007, 2009), Marcelo Garcia (2009), Formosinho (2009), e a própria Cunha (2010, 2013).

Estes capítulos estão brevemente descritos abaixo:

Na Introdução estão descritos alguns conceitos básicos para a delimitação da pesquisa.

O capítulo 2 – O Professor – Breves Reflexões – versa-se sobre o profissional da docência – o professor e sobre a pessoa-professor. Desse modo, essa seção reporta à possível trajetória docente com elementos do passado e da contemporaneidade que auxiliam na reflexão sobre as possíveis mudanças e sobre os aspectos que permaneceram quase inalterados mesmo com o passar do tempo. São abordados os ciclos de desenvolvimento docente e também os papéis que os docentes assumiram e assumem na sociedade. Na sequência, a construção da identidade humana na perspectiva da psicologia e da sociologia é tratada como aporte para a compreensão de como é constituída a identidade profissional, em especial a identidade profissional docente.

No capítulo 3 – Um Novo Olhar para os Processos de Formação Docente – analisa-se os processos de formação profissional dos professores e professoras buscando uma compreensão integral do desenvolvimento docente e um novo olhar não apenas para a formação inicial, mas para a formação permanente oferecida ao docente ou buscada por ele, como movimento permanente e necessário no decorrer da profissão. Analisa-se também o processo de mal-estar generalizado sentido por toda a sociedade moderna e seus reflexos na

educação e no trabalho docente. Se não é possível a superação deste mal-estar de forma isolada na educação, é possível sim um fortalecimento dos docentes para um melhor enfrentamento das situações e para a promoção do bem-estar no trabalho e na vida pessoal.

No capítulo 4, dedicado à Metodologia, são traçados, com maiores detalhes, o planejamento da pesquisa de abordagem qualitativa, a técnica de coleta de dados, considerando a técnica de histórias de vida temática, além da análise do material empírico realizada por meio da Análise de Conteúdo.

No capítulo 5, constam as análises dos dados empíricos, por meio do cruzamento desses dados com o referencial teórico, por meio da técnica de Análise de Conteúdo.

Por fim, no capítulo 6, as considerações finais.

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar o desenvolvimento da identidade profissional, do autoconceito, da autoestima, da realização pessoal dos docentes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, da Educação Básica de diferentes realidades, da cidade de Uberaba, MG.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar a realidade do autoconhecimento, da autoestima, da realização pessoal do docente, a partir de seus relatos;
- Comparar os dados – aspectos comuns e diferentes entre os docentes que atuam nas seguintes realidades: escola estadual, escola municipal, escola privada e escola da rede federal, a fim de identificar se o contexto de onde partem os relatos interfere nas subjetividades desses professores e de que forma.

Neste sentido, espera-se que esta pesquisa contribua com reflexões e considerações tecidas a respeito da profissão docente e que os resultados despertem o desejo de mudança, a sede de novos conhecimentos e novos olhares para a educação, para os processos de formação de professores e para a forma de ver e perceber os docentes.

2 O PROFESSOR – BREVES REFLEXÕES

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros (FREIRE, 2002, p.37).

As reflexões apresentadas neste capítulo são tecidas sobre os professores e professoras no exercício de suas funções, na interação com outros agentes da educação e com os educandos no ambiente escolar, mas inclusive sobre a pessoa-professor. Abrangem também a ‘instituição escola’ e as possíveis conexões com as famílias e com a sociedade.

Ao trazer a citação a seguir, Antônio Nóvoa enriquece o início desta dissertação, afirmando a existência de indivíduos que são, por descuido, professores. Mas, enfatizo que, ao mencionar este profissional nesta dissertação – professor, docente, educador –, refiro-me àqueles e àquelas que escolheram e assumiram a docência como profissão, como sentido para suas vidas, reconhecendo a importância de seu papel na sociedade e na vida dos educandos.

Deve evitar-se com maior escrupulo, e quando não se tenha podido evitar, remediar, a existência no professorado de indivíduos que são professores por mero acaso e que exercem essa profissão como amadores, à falta doutra que lhes dê mais lucros [...]. É indispensável defender a criança de indivíduos que, não tendo outra profissão adoptaram a de professor, como poderia adoptar qualquer outra (LIMA, 1915 apud NÓVOA, 1989, p. 435).

Vasconcelos (2013) afirma que a aprendizagem não se dá apenas na escola. Existe uma quantidade enorme de informações disponíveis às crianças e aos jovens, principalmente com o advento das tecnologias digitais de informação. No entanto, ressalta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que ocorrem durante a aprendizagem escolar necessita do coletivo e da mediação de um profissional qualificado.

A escola é, portanto, indispensável, um direito social de cidadania. Ferrão Candau (2014) acrescenta que a escola é uma das instituições mais representativas da modernidade, uma vez que tem como horizonte de sentido a formação do sujeito moderno, que precisa ser dotado de habilidades cognitivas e éticas, imprescindíveis ao exercício da cidadania democrática.

Por sua vez, o professor é um dos elementos integrantes do contexto escolar. E, se não é possível afirmar que ele ou ela assume o principal papel na trama escolar, também sem professor não se faz escola (CUNHA, 2010).

Tardif e Lessard (2009) analisam o trabalho docente como um processo histórico, com origens no *ethos* religioso. Explicam que, em seus primórdios, a profissão era vista como

sacerdócio, ou seja, como missão religiosa, em que ensinar era sinônimo de obedecer e fazer obedecer. No século XVIII, essa visão se mantinha, porém com atribuições de uma educação laica e livre com a missão de formar cidadãos à luz do conhecimento. Nos séculos XIX e XX, o poder público se encarregou da educação, tratando os professores como um corpo do estado. A obediência ainda era a palavra de ordem, porém de caráter um pouco diferente, porque não se tratava de uma obediência cega, mas de algo que deveria ser interiorizado e cumprido.

Desde então, segundo os autores, os professores são considerados agentes sociais, repletos de missões variáveis, a partir de contextos políticos, econômicos e ideológicos vigentes. De acordo com Cunha (2010), esta visão da sociedade contemporânea, inclusive, em considerar as tarefas dos professores como missão a ser assumida, interferiu muito no modo de ser e de agir dos docentes, com reflexos até hoje na profissão. Posteriormente, ainda segundo a autora, este processo evoluiu para a ideia do professor como profissional liberal, privilegiando o seu conhecimento específico e atribuindo-lhe uma independência que, talvez, nunca tenha de fato alcançado. Machado (2006) considera ainda o termo vocação – usado como um chamado interno e externo. Porém ao considerarmos isso, estamos concordando que nascemos pré-determinados a algo. E é imprescindível de se considerar, acima de tudo, a escolha madura e livre em assumir uma atividade profissional.

No início do século XXI, diversos autores, dentre eles Nóvoa (2009) e André (2010), apontam o retorno de olhares no campo da educação e das pesquisas educacionais para o professor como pessoa e o interesse de se conhecer, além de suas práticas e estratégias de ensino, suas subjetividades – destacando sua importância na sociedade, nos processos de ensinar, de aprender e conviver, nos processos de inclusão e de incorporação de novas tecnologias.

Porém, anterior a qualquer definição que lhe seja pertinente, o professor é, antes de tudo, um ser humano e em sua humana condição também é inacabado e inconcluso (MOSQUERA, 2009). E ainda segundo o autor, ocupa sua posição na sala de aula primeiramente como homem ou mulher, e posteriormente como funcionário ou funcionária institucional.

E como tal,

[...] o professor em qualquer ambiente educativo ou instituição de ensino formal, é um ser humano único em identidade, inter-relações e construção de saberes. Em constante desenvolvimento pessoal, ele possui valores e hábitos socioculturais, concepções e ações educativas desde a construção social à formação inicial, especialmente quanto aos modelos escolares vivenciados, que o identificam com diferenciadas características de personalidade. Em sua maioria, os docentes que,

desde cedo, ainda na infância, edificaram-se em busca do Ser Professor, seguem sua trajetória de vida no desenvolvimento pessoal [...] internalizando-se cada vez mais como ‘educador’, muito além de apenas professar um conhecimento: educar também para toda a vida, vida em construção (ANTUNES; PLASZWESKI 2018, p.31).

Contudo, a sociedade contemporânea vive um processo de constantes e velozes transformações. O professor se reconhece, neste contexto, como um animador da inteligência coletiva de seus alunos, muito mais do que um fornecedor direto de conhecimentos (LÉVY, 1999). Isso porque maior do que o impacto das mudanças, a velocidade com que têm acontecido é o que mais caracteriza os tempos atuais. Mudam-se as formas de viver, de conviver, de se obter informações num mundo que é também tecnológico e digital. Mudam-se as expectativas em relação à educação e ao papel do professor. Porque afinal,

[...] são novas as exigências que a sociedade tem para seus professores, assim como também são novas as que os professores têm para com a sociedade em geral. São olhares e dizeres que se reclamam, porque são novas as demandas desses tempos, que também são novos. A velocidade e a urgência dos acontecimentos exigem novos saberes e novas atitudes, respostas e responsabilidades. Para não perderem o rumo desses acontecimentos, professores têm procurado tornar ligeiros seus passos, provocando-se novas formas de ser professor que deem conta do que sentem que estão deles sendo exigido (MOSQUERA, 2009, p. 51).

Refletindo a respeito dessa ampliação de papéis e tarefas incumbidas aos professores, o texto de Formosinho (2009), denominado ‘O discurso normativo do superprofessor’, descreve muito bem aquilo que se espera do professor da escola de massas...

Deve ser um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina conteúdos e o modo de transmitir [...] hoje em dia não se concebe um professor que não seja também um investigador do que ensina e um facilitador do que se aprende[...] um ator, um educador cívico social e moral, um modelo (FORMOSINHO, 2009, p.50).

Tardif e Lessard (2009, p.37), sobre as visões normativas e moralizantes da docência (o que devem fazer e como devem fazer), analisam a rapidez com que acontecem as reformas do ensino e da escola que visam a moralização dos professores. Apontam como requisitos impostos por ideologias pedagógicas: “eficácia, gestão, estratégia, melhoria, rendimento, medida, desenvolvimento, excelência, competência, sucesso, especialidade, que são, hoje, as principais palavras de ordem de novos poderes simbólicos”. Isso ocorre em meio a outras exigências que são depositadas no professor, incluindo a atenção diferenciada e especializada aos alunos especiais integrados nas turmas (ESTEVE, 1999).

Apesar da data mais antiga de publicação, outra realidade que ainda é muito marcante e que foi destacada pelo mesmo autor é que além do processo de exigências educativas sobre o professor, registrou-se um processo de inibição de responsabilidades de outros agentes da sociedade como a família, que constitui o caso mais significativo porque os modelos de família mudaram e mudou também o papel da mulher/mãe, no seio familiar. Por estes e outros motivos, Nóvoa (2009) pontua que a escola, no decorrer dos anos, se encarregou gradativamente da formação de seus educandos em várias dimensões de suas vidas, e foi assumindo esta tarefa acreditando que poderia cumpri-la, alargando suas responsabilidades a tal ponto que perdeu a noção de prioridades – ao que o autor chamou de ‘Escola Transbordante’. Também Gadotti (2007) reflete sobre o mesmo tema, afirmando que a escola não pode mudar tudo e nem a si mesma porque está intimamente ligada e coexiste com a sociedade que a mantém.

Diante da necessidade de acompanhar a aceleração do tempo e das novas exigências, vê-se o professor “obrigado a envolver-se num trabalho incessante de formação e re-formação, de aquisição e reaquisição de competências, de aumento das certificações e de preparação para uma vida de procura permanente de um emprego” (NÓVOA, 2009, p.23). E a despeito da incessante busca por aquisição de novos conhecimentos, é essencial observar o que houve de mudanças na formação de professores, ou não, e o que de fato neste processo é significativo e que contribui para o exercício concreto do trabalho docente, e ainda, que impacte na qualidade da Educação Básica, principalmente. Isso porque a importância da educação básica está em seu movimento de compreender o que essencial, o que é permanente e o que é transitório para que um jovem possa construir e sustentar seus projetos de vida e de cidadania crítica, para bem viver e para viver em sociedade (GADOTTI, 2007).

Nóvoa (2009), ao propor alternativas para o modelo escolar e para a forma como a escola se desenvolveu desde os finais do século XX, justifica a importância de se redefinir o papel da escola, de maneira mais modesta e orientada do ponto de vista das aprendizagens, principalmente. E sugere que a escola deve se libertar da visão regeneradora ou reparadora da sociedade, assumindo que é apenas uma dentre as muitas instituições da sociedade que promovem a educação.

Outro aspecto relevante a se considerar com relação à profissão docente é que o apoio do contexto social ao ensino e aos professores mudou muito. Koyama e Cunha (2015) refletem que é cada vez mais comum em nossa sociedade imagens da docência como profissão extremamente desvalorizada e do docente como um trabalhador desqualificado, para muitos. Assim, são impostas imagens com as quais os professores, sem outra opção, devem

conviver, desde a ser um mártir que trabalha por amor a ser um desqualificado que necessita de contínua reciclagem. Somam-se à esta falta de apoio do contexto social a culpabilidade pelo fracasso escolar dos educandos, em grande parte porque a sociedade concluiu de forma simplista que os professores são os únicos responsáveis pelo sistema de ensino e, por consequência, são também responsáveis por seus sucessos ou fracassos, o que também explica esta relativização da consideração social pelo professor, que em décadas passadas, segundo Ludke e Boing (2004), ainda gozava de certo status social, cultural e até mesmo econômico e que hoje, mostra sinais evidentes de precarização na perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e mais ainda, de respeito e satisfação no exercício do magistério.

Os autores apontam como raízes desse processo de decadência do magistério, principalmente, o fator econômico que concorre com outros tantos fatores a ele agregados. É o que explica a citação abaixo, ainda que de tempos mais antigos.

O saber, a abnegação e a vocação destes profissionais eram amplamente apreciados. Mas, nos tempos atuais, o *status* social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios econômicos. Para muitos países, o fato de alguém ser professor tem a ver com a clara incapacidade de ter um emprego melhor, isto é, uma atividade profissional onde se ganhe mais dinheiro (ESTEVE, 1999, p. 105).

Com um olhar mais otimista, as autoras a seguir esclarecem que:

Muito embora a profissão docente ainda não seja reconhecida e valorizada, neste país, como de grande valia para a formação do ser humano, muitos professores vêm se destacando, no sentido de proporcionar uma educação integral e integralizadora da construção de sujeitos autônomos. Trazendo propostas de ensino que cada vez mais contemplem a tão almejada qualidade da educação a qual todos têm direito (ANTUNES; PLASZWESKI, 2018, p. 31).

Além de apontarem para uma educação de melhor qualidade, estes docentes destacados pelas autoras, apesar de tantas situações desfavoráveis, conseguem fazer desabrochar a beleza do seu trabalho, fortalecem sua categoria, mostram a força do trabalho de um educador na promoção de aprendizagens, na superação de desigualdades, uma vez que seus educandos não ficam à margem do direito de aprender, na produção de sentido para a prática docente, no bom exemplo para seus pares e alunos. Contudo, faz-se urgente, políticas públicas que iniciem um processo de valorização e de resgate da profissão docente e da imagem dos professores, como premissas para a promoção de uma sociedade mais justa, consciente, esclarecida, envolta em valores humano fortalecidos, reflexiva, destemida e desejosa por evoluir.

2.1 O BOM PROFESSOR OU UM MELHOR PROFESSOR?

Iniciamos as reflexões sobre o tema com as proposições de Formosinho (2009), ao considerar as diferenças na capacidade, na competência, no envolvimento e no desempenho de profissionais de todas as áreas de atuação e de conhecimentos. Assim, também entre os professores, há fatores que os diferenciam: interesses, motivações, personalidade, temperamento, dedicação e a capacidade particular de cada um.

Tais fatores fazem com que, entre os professores haja toda a gama de mérito, competência e desempenho – do muito mau e mau ao bom e muito bom, passando pelo insuficiente e razoável. Mas há também as importantes diferenças de disponibilidade e empenhamento – há assim, professores apáticos, passivos, cumpridores, empenhados, militantes. É evidente que a profissionalização visa atenuar essas diferenças e sujeita-las a um filtro que reduza a variedade dos comportamentos profissionais possíveis. Mas será a vida profissional que proporcionará outros fatores de diferenciação (FORMOSINHO, 2009, p. 47).

Por esta razão, na visão de Marcelo (2009), ser um bom professor é um processo longo e nenhum iniciante na carreira ou estudante dos cursos de formação chega vazio de conhecimentos. Nos longos períodos de observação enquanto aluno, o aspirante ou jovem professor se apropria de inúmeros atributos e posturas de professores mais experientes, o que contribui para que o jovem docente incorpore uma série de crenças acerca do ensino, que precisa ser pensada e repensada durante seu processo de formação. Daí a importância das instituições de formação inicial em responderem as necessidades da profissão docente, em aliar teoria e prática de modo que haja, de fato, espaços para a prática e para a reflexão sobre as práticas que se realizam ou que se observam. Isso aliado também à necessidade de espaços que contribuam com a formação e o desenvolvimento docente no interior das escolas, para que sejam espaços fecundos de experiências diversas, de novas práticas, de mudanças e crescimento pessoal e profissional.

Nóvoa (2009) analisa que durante muito tempo, procuraram-se padrões ou características para se definir o ‘bom professor’. Esta abordagem conduziu, na metade do século XX, à consolidação de uma máxima de sucesso à época para se traçar o que se esperava destes profissionais: saber (conhecimentos), saber fazer (capacidades), saber-se (conhecer-se). Mais tarde, já nos anos 90, consolidou-se um outro conceito, o das ‘competências’, que assumiu um importante papel na reflexão teórica e nas reformas educativas. Mas, acrescenta-se que seria impossível definir o ‘bom professor’ senão por meio de listas intermináveis dessas competências, as quais se tornariam humanamente inatingíveis por uma categoria na qual o campo da formação e de atuação estão sujeitos a efeitos

discursivos, ideológicos, legais e de modismos. Porém, além de romper com o conceito de competências, o qual o autor considera saturado, ele sugere um novo conceito – disposição (que pretende um olhar entre as dimensões pessoal e profissional na produção identitária dos professores) –, e esboça alguns apontamentos que ‘caracterizam’ o trabalho de um bom professor nas sociedades contemporâneas, como: o conhecimento docente para a condução dos alunos à aprendizagem eficaz; a cultura profissional; o tato pedagógico; o trabalho em equipe, o compromisso social e a ética da ação.

As diferentes expectativas e conceitos de um bom professor, adquirem proposições e exigências variadas no decorrer do tempo. Cunha (2010) analisa questões valorativas com relação à definição de um bom professor, se considerarmos o olhar da sociedade leiga ou não sobre a profissão. Quando se fala de um bom professor, as características e/ou atributos que são usados para se compor a ideia de ‘bom’ são frutos do julgamento individual do avaliador (gestor escolar, alunos, pais, etc.). É, portanto, algo ideológico, pois representa além das crenças pessoais de quem avalia ou julga, uma ideia socialmente construída sobre o professor em determinado tempo e lugar, localizado num contexto histórico-social em que estão retratados os papéis que a sociedade projeta para esse ‘bom professor’. Por isso, não é fixo, mas se modifica conforme as necessidades dos seres humanos situados nesse tempo e espaço.

Voltamos a afirmar, pelas proposições e reflexões de Mosquera, Stobäus e Timm (2009), que o professor precisa ser visto como ser humano. Nesta perspectiva, tratamos da pessoa-professor, e que em função dessa consciência de sua condição no mundo, também se desenvolve num processo próprio, numa educação de si mesmo ou autoeducação, com maior ou menor grau de qualidade, em razão do sentimento que tem de si mesmo em seu projeto existencial – o que inclui a dimensão da docência – da docência para consigo mesmo, que inclui, nas palavras do autor, ocupar-se de maneira ‘efetiva e afetiva’ consigo mesmo, gostar de si e, mais do que isso, gostar de praticar a si mesmo como professor. E então, refletindo sobre a pergunta: O que é um bom professor? O autor refuta o conceito de bom professor por conduzir à valorização de critérios impessoais e generalistas e aponta, então, uma noção mais ampla e compreensiva de que cada um venha a se tornar ‘um melhor professor’, num processo de crescimento e de busca por se tornar melhor como um ser humano, no exercício de sua profissão de professor.

Bom [...] implica certo grau de universalidade em sua referência (isto é, bons professores são iguais em qualquer lugar), enquanto que a dimensão melhor serve à unicidade da pessoa à qual se aplica o adjetivo. Consequentemente, tornar-se *melhor* sugere diversidade; o enfoque *bom* implica igualdade. Dizer-se que todos os professores podem tornar-se melhores é bastante diferente da insistência para que

todos se tornem bons. *Melhor* sugere uma condição emergente, enfatizando o processo e crescimento de tornar-se, mais do que uma estática condição estabelecida, ou uma estabilidade acabada na maneira de ser (STORM,1969 Apud MOSQUERA, 2009).

Com as últimas reflexões, porém, é possível um alinhamento de ideias entre os autores. Além da contribuição de Mosquera, Stobäus e Timm (2009), o conceito de novas disposições de Nóvoa (2009) considera a dimensão pessoal e profissional em assumir algumas posturas frente a profissão, o que endossa a posição de Antunes e Plaszweski (2018), ao refletirem sobre professores que se destacam por propor uma educação integralizadora do ser. Se o docente é considerado em seus aspectos humano e profissional, se isso é internalizado neste profissional, num movimento de constante reconhecimento e aprimoramento, certamente o tipo de educação praticada não será outra, senão aquela que integra os educando à sua essência humana, ao sensível, procurando equilibrar com o intelecto a se desenvolver.

2.2 O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

A vida do professor e o seu fazer diário estão no centro de um contexto histórico, como bem afirma Cunha (2010), ao qual pertence e no qual se desenvolve pessoal e profissionalmente. Como qualquer indivíduo, portanto, o professor é simultaneamente um ser genérico e um ser particular que se movimenta e age social e profissionalmente com estas duas forças: as externas que vêm da generalização da sua função e as internas que partem dele enquanto individualidade. O conflito entre essas duas forças conduz a mudanças que se realizam interna e externamente na vida, nas atitudes, nas formas de sentir a si mesmo e o outro, que acompanham os docentes desde o início de sua carreira.

A fim de satisfazer a uma inquietação que envolvesse o ciclo da vida humana e o ciclo da vida profissional, numa abordagem psicológica e psicossocial, Huberman (2007) pretendeu verificar se as condições, evoluções, crises, mudanças e sentimentos do ciclo da vida individual se confirmavam na vida profissional ao estudar uma população específica de adultos – os professores do ensino secundário, em situação de sala de aula. Por isso, ao descrever, neste item, o ciclo de vida dos professores, nos apoiamos, primeiramente, nos estudos e escritos de Huberman (2007) e posteriormente em Gonçalves (2009).

As observações, os estudos desses autores, embora em épocas distintas, têm aproximações significativas - se adequam e encorpam aquilo que se propõe a pesquisa, de melhor conhecer os docentes em suas subjetividades e contribui para uma melhor

compreensão da identidade docente, visto que a identidade é metamorfose e as fases na carreira vão formando esta identidade.

As inquietações e questionamentos de Huberman (2007) com relação à carreira docente foram as mais diversas, permeando todos os estágios da vida profissional e interessando a qualquer pessoa que tenha envolvimento com a educação e com os professores. O termo ‘carreira’, empregado por Huberman (2007), remete a algo mais pontual e restrito do que o ‘estudo da vida’ dos docentes e, com efeito, analisa o percurso do profissional dentro de uma instituição/organização e como as características dos indivíduos influenciam nas instituições/organizações e são influenciados por elas. Numa conceituação também adequada de carreira, Gonçalves (2009, p. 23) explica que “a carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação.”

A sequência de ciclos que atravessam a carreira de pessoas diferentes, dentro de uma mesma profissão, não estabelece uma ordem rígida de acontecimentos, isto quer dizer que os ciclos podem ser vividos ou vivenciados em momentos diferentes pelos indivíduos, envolvendo ou não todos os elementos elencados para cada ciclo. Huberman (2007) explica que o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não simplesmente uma série de acontecimentos. Abaixo as fases do desenvolvimento docentes descritas por ele.

A Entrada na Carreira. Sobre esta fase, que remete aos 2-3 anos iniciais da carreira, é descrita por Huberman (2007) em dois estágios: sobrevivência e descoberta. O primeiro – sobrevivência – expressa o confronto inicial de entrada na carreira e todos os desafios que envolve o trabalho docente. O segundo estágio, a descoberta, remonta o entusiasmo de finalmente estar à frente de uma sala de aula com autonomia para tomar decisões e conduzir seu próprio trabalho, sua disciplina, sua turma, seu planejamento. Essa fase é marcada por um grande engessamento pedagógico, que restringe as tentativas de diversificar a gestão do trabalho, consequência das incertezas, inseguranças e da instabilidade em lidar com os insucessos que também fazem parte da profissão e que serão superados em fases futuras, como descrito posteriormente.

É interessante destacar que esses dois elementos ou estágios são vividos paralelamente pelos sujeitos, mas que ainda assim, verifica-se perfis com um só deles, ou perfis com outras características, como bem salienta o autor em denominá-los: ‘quanto-pior-melhor’ ou ‘indiferente’, caracterizando aqueles ou aquelas que escolheram a profissão a contragosto, por falta de opção ou que a exercem provisoriamente. Há ainda os indivíduos os

quais se enquadram no perfil da ‘serenidade’, porque, embora estejam no início de suas carreiras, já manifestam muita experiência ou identificação com o trabalho.

Para além dos perfis traçados para os docentes nesta fase inicial da carreira, Huberman (2007) aponta que a ‘exploração’ é algo que merece atenção, sobretudo para quem escolheu de fato a profissão. É necessário que tenham contato com salas de aulas além da (as) sua (s), é interessante que conheçam instituições além daquela na qual está inserido, é importante que o jovem professor conheça papéis outros no ambiente escolar, além do seu.

A Fase de Estabilização (4-6 anos de carreira). Trata-se de um momento de aspectos muito positivos, pois é a fase do comprometimento definitivo, da escolha mais confiante de uma identidade profissional, do sentimento de pertença a um grupo de colegas, em que o professor se afirma como tal, com muito mais propriedade frente aos seus pares e frente a sociedade. É um momento de renúncia daquilo que poderia ter sido e de escolhas dentro da própria carreira, como almejar a carreira universitária ou investigativa, como exemplifica o autor.

É também nesta fase que o docente é dotado de um sentimento maior de competência, confiança e é igualmente tomado por um maior altruísmo, preocupando-se menos consigo próprio e mais com seus objetivos didáticos. Sente-se mais à vontade para enfrentar situações complexas e inusitadas de seu fazer diário porque adquire maior repertório pedagógico e consegue relativizar os insucessos, não se sentindo tão responsável por tudo que não transcorreu a contento na turma ou no seu trabalho com o outro. A autoridade torna-se mais natural, sem necessidade de se impor de forma tão veemente.

A Fase de Diversificação (7-25 anos de carreira). Nesta fase, o professor se vale do sentimento de segurança pedagógica e competência adquiridos para buscar uma maior diversificação de suas atividades diárias. É dotado de um maior ativismo e, por esta razão, é mais questionador e crítico da realidade e dos sistemas. Nesta fase o professor se torna mais empenhado com sua equipe pedagógica e também mais comprometido com as atividades coletivas. Está à procura de maior prestígio e de novos desafios – tem receio da rotina e se esforça para se projetar na carreira como docente aos 50/ 60 anos, sem que isso lhe pareça desmotivador.

Por tudo que foi descrito até o momento a respeito dos estágios ou ciclos de desenvolvimento docente, as histórias de vidas, as que se pretendem na pesquisa, serão colhidas de docentes a partir da fase de diversificação, por entender que estes (as) já se assumem de fato como professores e há uma maior tendência, portanto, de que não sejam

movidos pelo desejo de abandono da carreira, o que pode acontecer até a fase de estabilização.

Pôr-se em Questão. Fase em que o autor denomina de ‘meio da carreira’ e a situa num período entre os 35 e os 50 anos de vida, em que o indivíduo naturalmente faz uma reflexão daquilo que foi vivido e realizado até então numa forma de equalizar objetivos, metas, sonhos, sucessos ou fracassos. Fase desencadeada por uma série de determinantes e sentimentos que envolve tanto a carreira docente como a fase de vida pessoal na qual se encontram os docentes neste ciclo. Pode ser desde a rotina, o fazer diário de sala de aula, os desencantos com a profissão, algumas características da instituição na qual o professor está inserido, o contexto político e/ou econômico e até mesmo questões familiares, que conduzem o docente a uma encruzilhada situada entre a decisão de prosseguir na carreira ou embrenhar-se na incerteza da mudança no tempo que ainda lhe resta. É mesmo um sentimento de crise existencial, de questionamento de meio da carreira. Porém, Huberman (2007) não mostrou na literatura provas de que a maioria dos indivíduos atravesse a fase em questão, mas aponta, entretanto, que o questionamento não é sentido da mesma forma por homens e mulheres. Normalmente, um grau de questionamento mais elevado é sentido pelos homens, em idade mais jovem, por volta dos 36 anos. Por outro lado, para as mulheres, este questionamento é sentido mais tardiamente, por volta dos 39 anos e demonstra ter maior relação com situações desagradáveis do dia-a-dia docente ou das condições de trabalho e está menos ligado ao sucesso pessoal da carreira.

Serenidade e Distanciamento Afetivo (25 a 35 anos de carreira). Fase apontada pelo autor como a continuidade de um processo que se iniciou, em especial, para os professores que viveram e passaram pela fase do questionamento ou do ‘pôr-se em questão – são esses, que geralmente, alcançam ‘serenidade’. Experimentada por volta dos 45-55 anos, este novo momento da vida profissional parece muito mais voltado a questões da alma do que propriamente da evolução da carreira. Nesta fase, há muito saudosismo, em que os professores relembram e até lamentam o alto dispêndio da força e energia da juventude com as questões da profissão. O nível de ambição e investimento na carreira diminuem, reduzindo a distância que separa os objetivos do início da carreira do que foi possível realizar até então. Por outro lado, é também nesta fase que os docentes se sentem mais serenos, confiantes, com atitudes mais tolerantes e espontâneas frente as situações de sala de aula e do ambiente escolar. São menos vulneráveis à avaliação e julgamentos externos, seja de alunos, de gestores e de colegas. Aceitam-se como são, há uma reconciliação entre o ‘eu-ideal’ e o ‘eu-real’.

Quanto ao distanciamento afetivo, uma das características desta fase, em grande parte, acontece por parte dos alunos, por criarem uma identificação maior com os professores mais jovens e se afastarem dos professores mais velhos, pelas dificuldades de diálogos existente entre gerações diferentes.

Conservantismo e Lamentações (25 a 35 anos de carreira). Fase que contempla professores por volta dos 50-60 anos. Caracterizada por lamentações acerca dos alunos, das políticas educacionais, dos colegas mais jovens e das inovações educacionais. Diz-se conservantismo porque é perceptível um comportamento de maior rigidez e dogmatismo e uma maior resistência a inovações na vida pessoal e profissional. Segundo Huberman (2007), é possível, em especial a partir desta fase, compreender o paralelismo existente entre o ciclo de vida pessoal e profissional em que se situam especificamente os professores.

O Desinvestimento (35 – 40 anos de carreira). Fase que define o findar da carreira docente, já iniciado de certa forma no período dito ‘serenidade’ em que o desinvestimento na vida pessoal e institucional, o saudosismo, o recuo face às ambições e até o lamentar de ter dedicado muito de sua vida à docência são marcantes. A esta última fase da carreira do professor, Huberman (2007, p. 46) atribui um caráter filosófico porque o professor passa a consagrar, a partir de então, um tempo maior a si próprio, e a uma vida de maior reflexão. “As pessoas desinvestem progressivamente, passam o testemunho aos jovens, preparam a retirada.”

As fases descritas por Huberman (2007) englobam a maioria dos profissionais em questão, mas não a totalidade.

Outro autor, que também se dedicou a compreender e a investigar as fases do desenvolvimento docente e a situar essas fases em momentos pontuais da carreira do professor foi Gonçalves (2009), que aponta a importância de se conhecer como os docentes vão se tornando professores ao longo da vida. Reflete que a maneira de ser professor varia ao longo da carreira, e que se trata de um processo indissociável e autobiográfico que envolve a vida de pessoas-profissionais e as diferentes conjunturas socioeducativas num desenvolvimento que é pessoal e profissional. As diferentes atitudes no desenrolar da profissão, os diferentes sentimentos, o grau de empenhamento com sua prática e as características dos relacionamentos interpessoais com seus pares e com alunos são elementos utilizados e observados pelo autor em seus estudos enquanto pesquisador e orientador de dissertações de mestrado com a mesma temática e que, configuram cada uma das fases abaixo.

Fase 1 (O início). Caracterizada pela entrada na profissão, prolonga-se até por volta do 4º ano da carreira docente. É uma fase marcada por sentimentos distintos e até mesmo antagônicos a partir do choque do real com o qual se depara, considerando o que era até então uma idealização da profissão, o entusiasmo da descoberta e a luta pela sobrevivência.

Fase 2 (Estabilidade). Fase posicionada pelo autor entre os 5-7 anos de caminhada profissional, mas que pode se estender até o 10º ano da trajetória. Fase na qual o docente adquire relativa confiança em gerenciar o seu trabalho, torna-se consciente de que é capaz – percepção que promove satisfação. É uma fase do fazer docente, na qual o autor denomina a fase da “acalmia” – que o início tenha sido mais desafiador e difícil ou tranquilo.

Fase 3 (Divergência). Diferentemente do sentimento de segurança da fase anterior, esta, que compreende dos 8 aos 14 anos de docência, tem no desequilíbrio o seu maior atributo. Percebe-se que a trajetória docente é marcada por um movimento de equilibrar-se, ganhar confiança e desequilibrar-se novamente. Este é um período da trajetória docente em que o autor percebeu a possibilidade do abandono da carreira em razão de sentimentos como cansaço e saturação. Contrário a isso, há outros que neste momento, decidem prosseguir e investem de forma maior em sua profissão ou ainda, aqueles que seguem adiante, mesmo desanimados, assumindo uma certa acomodação do seu aprender e a manutenção das mesmas práticas.

Fase 4 (Serenidade). Percebida entre o 15º e o 22º ano de profissão, é novamente atribuído aos docentes desta fase um sentimento de calma e um certo distanciamento afetivo propiciado até mesmo pela grande experiência profissional. Os docentes neste período são capazes de uma maior reflexão e interiorização. Fase da satisfação pessoal e da percepção de que realizam um bom trabalho, o que na percepção do autor, em razão da experiência e maturidade, não está alheio a certo conservadorismo.

Fase 5 (Renovação do Interesse e Desencanto). Entende-se que, a partir dos 23 anos de profissão até por volta dos 31 anos de trabalho, o docente esteja vivenciando o fim de sua carreira. Sentimentos antagônicos como cansaço, saturação, impaciência e ansiedade pela aposentadoria são confrontados por reinvestimento, em que o docente demonstra desejo de continuar a aprender e a se reinventar.

Percebemos que ambos os autores se preocuparam em esclarecer que as fases observadas nos comportamentos, nos sentimentos e nas falas dos docentes não são estacadas ou fixas e que podem se prolongar, se unir a características de fases seguintes ou mesmo que é possível que se perceba características pontuais de algum ciclo em momentos outros da trajetória docente. Porém, ambos concordam que as duas fases ou períodos mais intensos para

o docente são de fato o início, com os desafios de assumir a profissão, além da necessidade de, a partir de então, conseguir fazer parte de um novo grupo, do qual pretende ser aceito e respeitado; e o final – que implica em distanciar-se daquilo pelo qual se dedicou em grande parte de sua existência e que se fundiu à sua identidade. O distanciamento, até a total interrupção da carreira, traz um significado mais profundo do que não mais exercer o seu ofício – é deixar de ser, em partes, quem se tornou durante sua jornada – UM PROFESSOR!

Por esta razão, esta temática se conecta à identidade profissional docente e também à formação docente, assuntos tratados em capítulos futuros, porque detalham a trajetória docente desde o início, remonta a forma como mulheres e homens se tornam professores e enfatizam os sentimentos que perpassam cada um dos ciclos de sua carreira, abordando os aspectos da sua formação individual e coletiva. A concepção dessas fases exemplifica o conceito de Metamorfose na Identidade de Ciampa (1989, 1998), abordado a seguir.

2.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

*Estamos existindo entre mistérios e silêncios
Evoluindo a cada lua, a cada sol
Se era certo ou se errei
Se sou súdito, se sou rei
Somente atento à voz do tempo saberei.
(Dani Black)*

Uma grande inquietude do ser humano é e sempre foi conhecer a si mesmo, saber quem é, de onde veio e a razão de sua existência. Preocupação da filosofia, da psicologia e amplamente expresso na arte e na literatura através dos tempos e de muitas histórias e personagens como Ana Terra, de Érico Verissimo (1987). Ana vivia com os pais e dois irmãos homens em uma estância no interior gaúcho, na segunda metade do século XVIII. Em meio ao árduo trabalho, contando a passagem do tempo pela observação da natureza e sob o medo constante de ataques dos índios e dos castelhanos, o sonho da jovem Ana Terra era que os irmãos lhe trouxessem, de suas idas ao povoado de Santa Fé, um espelho. Impossibilitada por muito tempo de tê-lo – “coisa do diabo” –, Ana contemplava sua imagem na superfície do regato, onde lavava a roupa da família.

Buscamos nossa imagem, buscamos dolorosamente saber quem somos, mas “não vimos ao mundo providos de espelhos, mas de pares” (FONTANA, 2010, p. 63). “Tornamos nós mesmos através dos outros” (VYGOSTSKY, 1986, p. 35 Apud FONTANA, 2010, p. 63).

A psicologia humanista, segundo Guenther (1997), conceitua o ser humano como um ser de natureza complexa, influenciado pelas dimensões biológica e social de sua vida. Seu comportamento, suas ações e funcionamento são compreendidos por esta ciência por meio de alguns aspectos. Primeiro, pelo autoconceito e a percepção de si – ter consciência de quem é e de como é –, uma das ideias que mais influenciam o ser humano em suas relações consigo mesmo e com outros no mundo físico e social em que vive, no decorrer de sua vida. Além disso, pelos relacionamentos que estabelece dentro dos diferentes grupos sociais do qual a pessoa humana faz parte – a consciência do outro –, com quem divide os espaços físicos, sociais e temporais da humanidade. O terceiro, a percepção do mundo físico (os espaços) no qual convive – a visão de mundo – também determina os comportamentos e reações das pessoas, nas situações que enfrenta no seu cotidiano. Porém o autoconceito, produto da interação consigo mesmo e com outros é o fator de maior influência em toda a constituição psicológica do ser humano, necessário para a sua compreensão e que influencia todas as áreas do comportamento humano.

“O que as pessoas fazem em qualquer momento de sua vida é determinado pela maneira como se veem, como se percebem e como percebem a situação em que estão envolvidas” (GUENTHER, 1997, p. 96). Por esta razão, é tão importante ao professor, figura central da pesquisa, se conhecer. A importância de se investigar, analisar e conceituar a constituição da identidade docente reside no fato de que as representações ou interpretações que esses profissionais têm e fazem de si mesmos como pessoas humanas e como docentes interferem em suas práticas pedagógicas, nas relações que desenvolvem com outros no espaço escolar e no seu desenvolvimento profissional, mas interfere também e sobretudo na sua autoestima, na maneira de sentir, de projetar a sua imagem e no apreço ou não de ser a pessoa e o profissional que se tornou – realização pessoal.

Contudo, anterior a reflexão a respeito da constituição da identidade docente, buscamos aporte na psicologia para traçar os conceitos de identidade humana pelos pressupostos teóricos de Ciampa (1989, 1998) e na sociologia, pelos estudos de Dubar (2005), a respeito da identidade no trabalho, para melhor compreensão do fenômeno.

Ciampa (1989,1998) aborda a identidade como uma categoria da Psicologia Social e define a identidade humana como ‘metamorfose’, ou seja, de caráter dinâmico, em movimento. Um processo constante, permanente de formação e transformação do sujeito humano. Algo que se dá dentro de condições materiais e históricas. Apresenta na estrutura familiar e no trabalho, além da emancipação do gênero humano de sua condição apenas animal, a possibilidade de produção de sentido. Na família, porque experimentamos a

primeira noção de identidade, é o primeiro grupo social do qual fazemos parte. A exemplo disso, o autor aponta nosso próprio nome (com o qual nos identificamos num conjunto de outros seres), nosso primeiro nome nos diferencia de nossos familiares, porém nosso último nome (sobrenome) nos iguala a eles. Isso é o que, na teoria Ciampiana, caracteriza ‘a articulação da diferença e da igualdade.

Da mesma forma, nos vários outros grupos sociais dos quais o indivíduo faz parte, a identidade é construída nas relações que se estabelecem entre seus membros pela prática, pelo agir, trabalhar, fazer, pensar, sentir, comunicar. Para o autor, nós somos nossas ações e nos fazemos por nossa prática. E uma vez que a identidade é construída nos ritos sociais, passa a ser vista como algo dado e não como algo que o indivíduo se dá. Sucessivas vezes nos diferenciamos e nos igualamos conforme os diversos grupos sociais do qual fazemos parte.

Se a construção da identidade é um processo influenciado pelo meio social no qual o indivíduo se insere, é possível entender que, durante sua trajetória de vida, assumirá diferentes personagens, o que é diferente da noção de papel. Papel seria um conceito genérico (ser professor), porém o personagem diz respeito à forma como cada sujeito assume o papel de ser professor, por exemplo, ao longo de sua vida. Uma pessoa não pensa em si apenas como professor (a), mas sim como um bom professor, um professor não tão bom, um professor amigo, um professor autoritário, etc.

Dantas (2017, p. 2), ao analisar a teoria ciampiana a define por

[...] um sintagma identidade-metamorfose-emancipação, que, de maneira geral, postula que a identidade é um processo contínuo de metamorfoses e que essas metamorfoses devem ser orientadas para a emancipação, para a busca de projetos de vida que levem os sujeitos a uma condição de autonomia frente ao sistema.

Assim também, Fontana (2010) explica que:

Ao nascer, cada um de nós mergulha na vida social, na história, e vive, ao longo de sua existência, distintos papéis e lugares sociais, carregados de significados – estáveis e emergentes – que nos chegam pelo outro [...] somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós mesmos e sobre o nosso fazer. A partir do julgamento que os outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros e percebendo os julgamentos dos outros sobre nós próprios, tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações (FONTANA, 2010, p. 64).

Este é o pensamento que torna possível alinhar a teoria que foi tecida até agora à teoria do sociólogo francês Claude Dubar (2005), que concebe a identidade como resultado do processo de socialização, e se recusa, portanto, a distinguir a identidade individual da

identidade coletiva para fazer da identidade social uma articulação entre as duas transações: uma interna e uma externa entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage. A questão interna à identidade deve ser esclarecida pela dualidade de sua própria definição: identidade para si e identidade para o outro, ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática, uma vez que, para o autor, “a identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento.” E é pela comunicação que nos informamos sobre a identidade que o outro nos atribui, podendo o indivíduo recusar essa identificação e se definir de outra forma.

Exemplo disso é que Dubar (2005) afirma que identidade nunca é dada. É sempre construída e a (re) construída, em uma incerteza maior ou menor, mais ou menos durável. É este o conceito que o aproxima de Ciampa (1998), quando afirma que a identidade se constrói na e pela atividade.

Portanto, a formação identitária, para Dubar (2005), acontece a partir de dois processos denominados de Atos de Atribuição (identidade para o outro ou o que os outros dizem ao sujeito que ele é) e Atos de Pertencimento (identidade para si – incorporação da identidade pelos próprios indivíduos).

Faria e Souza (2011) analisam que o movimento de tensão entre os dois processos se caracteriza pela oposição entre o que esperam que o sujeito assuma e seja e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas identidades.

Uma vez esclarecidas as questões acerca da construção da identidade individual e da identidade social, iniciamos a reflexão em torno da identidade profissional docente e reconhecemos que as temáticas em torno da construção da identidade alicerçam também os estudos das profissões, porque as explicações sobre a forma como o sujeito se constrói são permeadas de sentidos que precisam ser melhor compreendidas também na ótica do mundo do trabalho. Sendo assim, quando analisamos ou buscamos conhecer melhor a identidade docente, não é apenas sobre o profissional que nos debruçamos e sim, na pessoa-professor.

Antunes e Plaszweski (2018) pontuam que a caminhada profissional docente se inicia muito antes dos referenciais acadêmicos da formação inicial. A vontade de ser professor vai se estruturando, se cunhando, ganhando corpo a partir dos desejos constituídos nas relações familiares e afetivas, na possibilidade de ser um dia um educador. Ou seja, anterior a sua formação específica, cada professor se constitui na individualidade das vivências socioculturais, principalmente no ambiente educativo de sua vivência e ação pessoal – possivelmente de quando ainda era aluno.

Na síntese de Derouet (1988) apud Moita (2007), a identidade profissional dos professores é uma construção que tem uma dimensão espaço-tempo, atravessa a vida

profissional desde a fase da opção pela profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos, pedagógicos e de ordem ética e é ainda uma construção com fortes marcas das experiências pessoais vividas, das opções feitas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e rupturas tanto no nível das representações, quanto ao nível do trabalho concreto. Também para a autora, a identidade docente vai sendo desenhada não apenas pela pertença a um grupo profissional, mas também com o contributo das interações que se estabelecem entre o universo profissional e os outros universos socioculturais.

Se a identidade profissional é um processo que se desenvolve durante toda a vida do indivíduo, tanto no contexto pessoal como coletivo e sofre influências internas e externas na interação com o outro, para Marcelo (2009), isto prova que não se trata de um atributo fixo, mas sim, de um fenómeno relacional – uma interpretação de si mesmo dentro de um determinado contexto. Fato também constatado por Huberman (2007) e Gonçalves (2009), motivo pelo qual foi possível aos autores estabelecerem os ciclos do desenvolvimento docente, e dessa forma torna-se possível perceber que a interpretação de si muda com o tempo, com as diversas experiências e com as interações dentro da profissão.

“É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar” (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004 apud MARCELO, 2009, p. 112). Na análise de Cruz e Aguiar (2011) o grande desafio seria o professor conhecer quem é o sujeito e quem é o profissional, o que sugere a verificação de sua história e das outras fontes de reconhecimento para se constituir e se reconhecer na sua identidade profissional. O parâmetro inicial para tal é a vinculação grupal do sujeito a uma categoria profissional. Pertencer a um grupo implica compartilhar crenças, atitudes, valores e envolve processos socioafetivos, cognitivos, valorativos. Uma vez vinculado a um grupo social, no qual o sujeito considera uma opção assertiva frente a outras opções, ter uma distinção positiva deste grupo, haverá a construção ou manutenção da imagem ou autoconceito positivo de si mesmo.

Cardoso, Batista e Graça (2016) advertem sobre a importância da identidade para o bem-estar pessoal e coletivo e a compreendem como algo fluido, em construção, múltiplo, dinâmico, também e inclusive com relação à identidade profissional docente. Ponderam que várias questões se colocam no nível da configuração das identidades profissionais dos professores e que o aprofundamento nessas questões pode apontar novas possibilidades para melhorias das práticas docentes e dos processos de formação profissional de professores.

O cenário atual da educação brasileira, fortemente inserido num contexto de globalização, alia crises, contradições, expectativas, adaptações e mudanças rápidas e constantes em seu contexto, incluindo políticas, práticas educacionais e o esforço em alinhar os diferentes sistemas de ensino, a partir de uma lógica externa, da qual os professores não participam (IZA et al., 2014). Com isso, professores e professoras são a todo momento induzidos por discursos que impõem como devem ser e agir para que sejam competentes, verdadeiros, perfeitos e atualizados em seu ofício – são exigências determinadas pelas conjunturas e impostas pelo discurso educacional oficial, pelos desafios da cultura e do mundo contemporâneo (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Ao refletirem a este respeito, Moreira (2005), Zeichner (2013), Iza et al (2014) argumentam que, se a identidade docente é algo dinâmico e tem relação direta com o contexto social no qual está inserido, é preciso compreender e refletir também sobre os significados que envolvem a perda da identidade profissional ou ainda a homogeneização, padronização de algo que em essência é heterogêneo, distinto, diverso.

Como os docentes têm sido vistos e posicionados nos discursos educacionais das últimas décadas? Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 47) apontam que “os enunciados sobre a escola e os docentes são recorrentes e povoam o universo simbólico acerca da educação, das instituições escolares e de seus agentes, autorizando expectativas e produzindo uma demanda por determinado tipo de identidade”. Exemplo disso é que estamos inseridos numa sociedade capitalista, na qual a ênfase se dá na competição. As grandes empresas educacionais, por sua vez, com fortes tendências de homogeneização, veem na concorrência e no marketing uma forma de imprimir suas marcas e de certa forma de criar uma identidade de sucesso a seus alunos, professores e modelos educacionais. Ao passo que, no sistema educacional público, os professores têm sido apontados como os grandes responsáveis pelo fracasso e insucesso dos alunos. Interessante e controverso é perceber que não são raros os exemplos de professores que ocupam ao mesmo tempo os cargos públicos e que são também professores dessas empresas educacionais privadas. Os baixos salários obrigam que professores assumam dois ou mais cargos e trabalhos em carreiras diferentes - públicos e privado, por exemplo.

A esse respeito, Garcia; Hypólito; Vieira, (2005, p. 47) afirmam que:

As identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são. Eles são mais do que meros formadores de cidadãos, como querem as políticas curriculares oficiais. Negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções.

Esteve (1999) também situa a condição dos professores num processo de profundas mudanças, inclusive sociais, que transformam o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação e propõe que se ofereça aos professores uma reflexão sobre o sentido e o significado do seu próprio trabalho, elucidando os objetivos, metas e os valores educativos prioritários, bem como o modo de se adaptarem às mudanças que a sociedade exige.

Mosquera (2012) posiciona a escola como um espaço que, para além dos processos de ensino e aprendizagem, se destaca também como o espaço da socialização e da construção da subjetividade tanto docente quanto discente. Ao conceber a educação como um processo que acontece ao longo de todo o desenvolvimento humano, aponta para a necessidade de que os professores, a partir do conhecimento de si, direcionem suas ações para a sua autorrealização, por meio de estratégias e empenho pessoal e profissional que os conduzam a um autoconceito positivo - e afirma ainda que um professor que se conhece e se percebe realizado muito contribui para a formação de seus alunos.

Guenther (1997, p. 86-87) define autorrealização como “manutenção e aperfeiçoamento de si próprio” e sua necessidade, uma “força motivadora para todo e qualquer comportamento do indivíduo e exerce efeito seletivo sobre todas as suas percepções.”

Sendo assim, quando o professor muda o seu autoconceito, fortalece o seu eu, muda também a sua referência para olhar o mundo, muda a sua relação com o outro e com sua profissão.

3 UM NOVO OLHAR PARA OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida (FREIRE, 2000, p. 124).

Desde o início desta dissertação, afirmamos pelo construto teórico de diversos autores abordados, que a formação docente, formação de professores ou ainda desenvolvimento profissional docente, configura algo muito mais amplo e abrangente do que apenas a formação acadêmica nos cursos de pedagogia e licenciaturas. É um processo individual e coletivo, um movimento contínuo de evolução da trajetória docente, que integra diversos tipos de saberes, oportunidades e experiências, que é organizado sistematicamente de maneira que promova o desenvolvimento e o aprendizado constante dos docentes. Está previsto no artigo 62 da Lei 9.394 de 1996 que estabelece a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério para atuarem na educação básica e recentemente passou a ser norteada pelas regras da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de acordo com a Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020. O texto define dez competências gerais e aponta que a formação inicial e continuada estará calcada em três pilares ou dimensões: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020).

A temática formação de professores tem sido uma das grandes preocupações de pesquisadores e de organizações internacionais, principalmente nas questões sobre como atrair novos e melhores professores e ainda sobre a eficácia dos profissionais da educação e a manutenção do interesse de bons professores.

Todas as mudanças que acontecem de forma tão rápida na sociedade e na vida das pessoas de forma geral são responsáveis por impactos que são sentidos também no ambiente escolar, no perfil de alunos, na maneira e no interesse em aprender e conseqüentemente no trabalho dos professores. É necessário, portanto, que o docente se convença cada vez mais da necessidade de aprimoramento de seus conhecimentos específicos, didáticos e pessoais, num mundo que exige de seus profissionais uma permanente atividade de formação e de aquisição de novas aprendizagens. Isto porque, a docência, como a profissão do conhecimento, precisa respeitar e atender de forma adequada o direito de aprender dos alunos e também porque o valor das sociedades atuais está diretamente ligado ao nível de formação de seus cidadãos (o que atualmente defasa rapidamente) e de sua capacidade de inovar e empreender (MARCELO, 2009).

Para Nóvoa (2003), vivemos a era das sociedades do espetáculo, marcadas pela mídia, pela banalização de notícias e acontecimentos; das sociedades da competição entre pessoas, empresas e instituições; das sociedades do consumo e das sociedades do conhecimento, pela busca incessante do novos conhecimentos e tecnologias, marcados por uma angustiante busca por mais formação e ainda sim, se sentir desatualizado. Aponta também para os reflexos desses comportamentos nos espaços educativos, mais precisamente no trabalho dos professores e reafirma a necessidade dos processos de desenvolvimento docente direcionarem ao conceito de ‘disposição’, sugerindo novas disposições ao trabalho docente – relacionais, que respondam à sociedade do espetáculo; organizacionais, que responda à sociedade da competição; reflexivas, que responda à sociedade do consumo e deliberativas, que respondam à sociedade do conhecimento.

Nacarato (2016) contribui com uma melhor compreensão de como se consolidou no Brasil o processo de formação de professores – algo tão discutido atualmente e considerado de maior importância para uma educação de qualidade. Houve na década de 1990, em vários países do mundo e também no Brasil, um movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores, fruto das pesquisas da época, que ao ser fomentado entre os docentes, produziu o conceito de professor reflexivo. Tal conceito procurava romper com a influência de princípios positivistas, considerando então o docente como um profissional que reflete, questiona e examina constantemente a sua prática, inclusive com a condição de mudá-la, e que estas ações não estão restritas somente ao interior da sala de aula.

Paralelo a esse movimento, surgiu também o conceito de professor pesquisador. Teve sua origem na postura política que tentou reconhecer o professor como produtor de saberes, rompendo com a ideia de que as pesquisas envolvendo os saberes e práticas docentes fossem produzidos apenas por pesquisadores e universitários, distanciados principalmente da educação básica. O objetivo era que tais professores pudessem, além de refletir sobre suas práticas, formular questões sobre seu fazer diário e produzir saberes a respeito. Porém, não significava apenas atribuir ao docente o status de pesquisador, mas, seria necessário inseri-lo em eventos científicos onde pudessem socializar esses saberes. Estes conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador foram incorporados às políticas de formação do professor da Educação Básica nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores no ano 2000 e foi a partir de então que surgiram as expressões ‘ação-reflexão-ação’ e ‘práticas investigativas’.

A escola desponta como ‘o espaço de formação de professores’, e diversos autores como Marcelo (2009), Nacarato (2016), Nóvoa (2009), dentre outros, além desta afirmação, apontam para a importância do trabalho em equipe ou grupos colaborativos, que venham a

contribuir com o fortalecimento dos conhecimentos docentes e de suas competências, mas também com o fortalecimento de sua identidade profissional. A importância de que esses momentos de estudo, reflexão, negociação e trocas aconteçam no interior das escolas, de forma voluntária e que tais grupos se formem por interesses em comum torna possível atribuir identidade aos grupos e promover uma maior valorização e respeito aos professores, que passam a ter um papel decisivo no seu processo de desenvolvimento, tornando-o mais significativo e atendendo às necessidades pontuais de seu ofício.

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo de suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado e histórias, conhecimentos, processos e rituais (MARCELO, 2009, p. 7).

Nóvoa (2009) confirma as informações acima com relação à formação de professores e a importância das etapas e de espaços que são consenso na trajetória docente como a formação inicial, a formação ao longo da vida, a atenção aos primeiros anos de docência, a inserção dos jovens professores na profissão e o papel dos professores mais experientes junto a esses professores, a valorização do professor reflexivo, dos grupos colaborativos e do trabalho em equipe, o acompanhamento e a avaliação dos professores. Porém, critica de forma veemente quando os elementos propostos para a formação docente são frutos de discursos de pesquisadores da área de formação de professores, de consultores e especialistas sem envolvimento com a educação básica e sem o comprometimento com a educação pública. Segundo o autor, todo esse discurso envolvendo a formação de professores poderia contribuir para uma maior visibilidade e prestígio desses profissionais, porém reflete que isso acaba por provocar um maior controle sobre o trabalho docente e a consequente perda de autonomia e desvalorização de suas competências. Isso, principalmente porque neste discurso a partir do qual está em questão a formação docente, os principais interessados – os professores e professoras – ocupam um papel secundário e as figuras de referência passam a ser, então, os especialistas e até universitários sem maiores ligações com a profissão docente e com as características e peculiaridades do trabalho escolar. “Professores têm saberes próprios, dignos de consideração e compartilhamento [...] e a existência de espaços de partilha é uma das formas de se promover educação pública de qualidade” (MONTEIRO; FONTOURA; CANEN, 2014, p. 641).

Ainda nesta reflexão, Cunha (2010) salienta a importância de estudos que contextualizem social e historicamente o professor. Essa contextualização deve envolver o seu desempenho e sua formação considerando suas condições e experiências de vida porque isso reflete uma relação entre o saber e os pressupostos da elaboração desse saber. Assim como Nacarato (2016), Cunha (2010) também pontua sobre a forte influência positivista no interior das escolas, na postura dos professores e nos processos de formação docente. A exemplo disso estão, na visão da autora, a forma como alguns professores tratam o conhecimento no interior das salas de aula – ainda de maneira tradicional, passiva como vivenciaram e aprenderam. Romper com esta realidade seria compreender que “aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente, frente aos dados culturais da sociedade, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção destes dados” (CUNHA, 2010, p. 28).

Agir ativamente, envolver-se na produção de conhecimentos, propor temas para estudos e pesquisas seriam posturas muito favoráveis ao desenvolvimento dos professores e traria consequências muito positivas tanto ao ato de educar, ao seu fazer diário, porque estaria de certa forma conduzindo seus educandos à esta educação engajada, libertadora e comprometida, quanto se considerarmos os espaços de formação docente (coletivos) e os processos de autoeducação (processo individual), que fluiriam mais naturalmente a partir de então. Para Monteiro, Fontoura e Canen, (2014), seria isso ressignificar o processo criativo do professor, atribuir novos significados àquilo que já é conhecido, dar um novo sentido ao contexto de sua própria formação.

A educação de professores que temos tido, assim como a educação em geral, tem sido muito mais a que procura internalizar o saber do que conscientizar o homem, sujeito do conhecimento [...] O crescimento da consciência crítica estará dependente de uma nova maneira de encarar a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, que nega a perspectiva positivista, tão largamente difundida nos programas de formação de professores no Brasil. Esta concepção exige que a pesquisa deixe de ser um mito para ser uma prática acessível, em suas proporções a todo professor e a todo aluno. Isto não significa abandonar o rigorismo, mas sim despi-la do aparato burocratizante que a visão positivista nos legou, com o intuito de proteger a ciência para poucos iniciados em seus postulados e normas (CUNHA, 2010, p. 28/29).

Marcelo (2009) explica que o conceito de desenvolvimento profissional docente mudou muito nos últimos anos, principalmente porque passamos a investigar e a conhecer melhor os processos de ensino-aprendizagem, e pontua que os processos de formação ou desenvolvimento docente atualmente baseiam-se ou deveriam basear-se no construtivismo, de forma que os professores possam aprender de forma ativa, integrando saberes teóricos às experiências concretas de sua profissão. Desta forma, o professor, denominado pelo autor

como um prático-teórico, por possuir conhecimentos prévios, tem a oportunidade inclusive, de avaliar qual o modelo ou formato de formação docente melhor se adequa e acrescenta à realidade da escola ou grupo no qual está inserido.

Outras importantes reflexões tecidas pelo autor têm a ver com a relação entre identidade docente e desenvolvimento profissional docente. Um primeiro ponto a destacar é que ambas se constroem, se modificam e evoluem no decorrer da trajetória docente e o papel da identidade profissional no desenvolvimento profissional está justamente nos processos de mudança e melhorias da profissão, para que estes possam se desenvolver como profissionais e como pessoas. Tanto identidade profissional docente quanto os processos de desenvolvimento profissional docente estão diretamente ligados à questão da eficácia profissional. Assim sendo, aquele docente que tem no seu espaço de formação a oportunidade de fortalecimento de sua identidade profissional, fortalecimento de seus conhecimentos, a oportunidade de formulação e reformulação de conceitos, propostas e atitudes frente a sua profissão certamente cresceria, se desenvolveria não respondendo à pergunta: “Quem sou eu, neste momento? Mas sim em resposta à pergunta: Quem é que eu quero ser” (MARCELO, 2009, p. 12).

As reflexões pautadas até o momento nos levam a questionamentos imprescindíveis para esta pesquisa. Para além de todo o exposto, é imprescindível questionar se os espaços de formação e desenvolvimento docente têm sido também um lugar de comunhão e de partilha de sentimentos e de acolhida aos docentes. Partilha e socialização não somente das alegrias do fazer concretizado, não apenas do trabalho bem sucedido posto como exemplo, mas também, um momento onde os docentes possam recarregar suas energias e dividir seus fardos – que não são poucos: as dúvidas e incertezas com relação ao seu fazer diário, as questões que envolvem o relacionamento interpessoal com alunos e com os pares, as cobranças advindas das expectativas da sociedade e das famílias com relação ao papel da escola e à vida educacional dos filhos, o cansaço frente um leque de tarefas incumbidas ao professor, além das que já realiza diariamente, como as questões burocráticas da escola, a jornada extenuante de trabalho que alguns necessitam assumir, os poucos salários que limitam suas vidas pessoais, dentre tantos outros.

Há muitas razões e motivos para que este espaço seja também de fortalecimento da identidade e da autoestima docente. Há muitas razões para que seja o momento de cuidar de quem cuida e educa, ou ainda melhor, um momento e um espaço que promova o autocuidado. E por que não na dimensão da arte, da corporeidade, da meditação? Espaço de reflexão no qual o docente reflita sobre sua subjetividade, encontre novos e melhores caminhos, decisões

mais acertadas, vontade de prosseguir fazendo melhor e sobretudo, que encontre alegria de ser quem ela (e) é. Seria este um novo olhar para os processos e momentos de formação docente? Para Koyama e Cunha (2015), este tipo de encontro ou proposta permite que de certa forma as sensibilidades diversas, que são educadas nas mais diferentes circunstâncias e às vezes naturalizadas, aflorem, como é o caso da hierarquização dos saberes, da marginalização das emoções, do culto ao individualismo, das relações impessoais, que parecem prevalecer na sociedade contemporânea, nos espaços coletivos de trabalho e convivência. Se são prevalentes, não são únicas e é necessário este encontro ou redescoberta com outras formas de ver, sentir o mundo e estar nele, porque também importam e compõem o nosso cotidiano.

Assim, com pensamento semelhante, Monteiro, Fontoura e Canen, (2014, p. 642) ressaltam sobre a importância de “momentos de superação de dilemas da docência, ancorados em suas competências técnicas e em sua sensibilidade para entender o ofício da humana docência e da valorização de sua diversidade”. Integrar, pois, a aquisição de novos conhecimentos (específicos, pedagógicos, de novas tecnologias) à dimensão do cuidar de si, do outro e do olhar para a essência humana do professor.

Penteado e Souza Neto (2019) afirmam inclusive sobre a carência, na literatura, de estudos que tratem e que respondam sobre as questões acerca dos sofrimentos e do adoecimento docentes, e apontam para a necessidade de algo interdisciplinar, abrangente, que dialogue com os processos de formação e de profissionalização docente. Algo que tentaremos refletir no próximo item, levantando questões e reflexões acerca do mal-estar docente, do cuidado com a vida, do cuidado na profissão e da promoção do bem-estar docente, partindo dos processos de formação.

Importante salientar que Boff (2010/2013) e Bauman (2007), embora de correntes filosóficas diferentes, serão abordados a seguir trazendo suas visões de homem e de mundo com uma carga mais humanista, que não se contrapõe com outros autores citados, mas ao contrário, complementam ideias que dão maior consistência ao texto, aos objetivos do trabalho e ajudam, assim, a alinhar a reflexão necessária do exposto.

3.1 PROFESSOR: DO MAL-ESTAR À AUTOESTIMA - UM OLHAR CUIDADOSO PARA SI MESMO

Começamos por conceituar a palavra latina *cura* por entender que para superar uma situação de mal-estar é necessário cuidar de algo, resgatar, curar. *Cura* significava exatamente cuidar, tratar, no sentido de cuidado, zelo. Havia também o verbo *curo, curare*, de largo emprego e significava cuidar de, olhar por, tratar. Assim também, há algumas outras palavras

que derivam de cura e que carregam um sentido semelhante, sempre em torno da ideia de *cuidar de*, como: *curador de menores* ou *curador de artes* – para fazer referências a pessoas que cuidam dos interesses de outros ou de instituições.

Segundo Boff (2013), o cuidado vem à tona e torna-se indispensável quando surgem situações de crise, de dor, de doença, de mal-estar ou então de compaixão, de zelo, de proteção. Pelo exercício do cuidado, é possível que as crises se dissipem e se transformem em oportunidades de restabelecimento, crescimento, força, purificação. O cuidado é algo essencial na compreensão do ser humano no mundo e, principalmente, na relação com os outros.

O cuidado é todo tipo de preocupação, inquietação, desassossego, incômodo, estresse, temor e até medo face a pessoas e a realidades com as quais estamos afetivamente envolvidos e por isso nos são preciosas. [...] pertence à estrutura da vida humana, desde o momento em que nascemos. Acompanha-a em cada momento e em cada fase de nossa vida e o carregamos até o momento da morte (BOFF, 2013, p. 35).

Sendo assim, começamos por analisar a necessidade do cuidado, primeiramente com relação ao mal-estar vivido pela sociedade moderna. Uma sociedade, segundo Bauman (2007), regida por ordens e conceitos fluidos, flexíveis, frouxos, moldáveis, onde as organizações sociais não podem mais manter sua forma por muito tempo, indicando assim, o rompimento com aspectos tradicionalista, o que da mesma forma reflete no Estado, na política, nos laços humanos cada vez mais frágeis e temporários, na lógica do mercado que incentiva atitudes competitivas ao mesmo tempo que enfraquece o trabalho colaborativo e em equipe. Trata-se de uma sociedade que não consegue mais fazer planejamento a longo prazo, que necessita responder constantemente a problemas voláteis, para os quais nem todos se sentem seguros ou preparados. Uma sociedade que tem como características o individualismo, o imediatismo, a flexibilidade, a prontidão para mudar repentinamente, inclusive com relação à lealdade e aos compromissos, atendendo primeiramente a uma disponibilidade atual muito mais do que a preferências e valores pessoais. Parece não existir mais a lógica da continuidade, o que altera substancialmente conceitos como desenvolvimento, carreira, progresso em uma forma de vida fragmentada. Precisamos questionar se, enquanto seres humanos, estamos dando conta de suportar todo esse processo de modernização do social e das formas de vida humana.

Boff (2013) reflete que a crise que vivemos atualmente é de proporções planetárias em consequência da grande intervenção humana em todos os campos da vida, da natureza, da cultura. Justamente porque há tempos a humanidade deixou de cuidar da natureza, da Terra e

dos seres humanos como integrados e dependentes delas. Também alerta para o grave risco da nossa autodestruição e devastação da diversidade da vida. Sobre isto, o autor propõe uma análise alicerçada em dois pilares que considera essenciais: o cuidado e a sustentabilidade. E propõe ainda que esses pilares sejam transpostos para todas as áreas de atividade humana: saúde, educação, cultura, ecologia, ética, espiritualidade.

A educação não está imune a esta crise da modernidade e sente os reflexos diretos deste mal-estar, principalmente no trabalho docente, o que implica na diminuição de autonomia e status, no descrédito com a educação, no adoecimento de professores e professoras. Na visão de Fossatti, Guths e Sarmiento (2013), no vazio existencial e de sentido e na destituição da esperança com relação ao futuro.

Nos últimos anos temos assistido a uma situação de stress e desmotivação entre os docentes. Em muitos países existem altos índices de deserção e muita dificuldade em recrutar novos docentes, verificando-se situações de erosão da profissão, diminuição do status, interferências externas, aumento da carga de trabalho (BOLAM; MCMAHON, 2004 apud MARCELO, 2009, p. 12).

Ao levantarmos, a partir de agora, alguns motivos e razões que desencadearam e desencadeiam o mal-estar docente na intimidade de seu trabalho, no interior das salas de aula e até mesmo externamente, faremos não no sentido de uma vitimização da situação, mas sim buscando, a partir disso, orientações que nos permitam pensar em quais tipo de olhares e cuidados seriam necessários para o resgate do bem-estar docente. Segundo levantamento bibliográfico recente, realizado por Penteado e Souza Neto (2019, p.142), estão entre as principais razões para o mal-estar docente:

[...] relações com os alunos, intensificação do trabalho (ampliação do papel profissional com novas tarefas e desafios), precarização do trabalho, falta de apoio e partilha com os colegas, pressões e cobranças do entorno escolar, organização da escola e do trabalho que dificulta vínculos necessários, pouca participação nas decisões de ensino, excesso de burocracia, controle externo do trabalho, falta de apoio pedagógico e reconhecimento do trabalho pelas instâncias superiores, escassez de recursos materiais, falta de incentivo ao aprimoramento e dificuldade para admitir aos colegas os problemas com a profissão [...] As exigências da escolarização e inserção profissional numa sociedade competitiva e de evolução acelerada afetam a escola com um conjunto cada vez mais alargado de funções, que exigem do professor resposta às aspirações educativas, além das pressões e cobranças por indicadores e índices aferidos por um modelo empresarial marcado pela busca da eficácia e eficiência.

De acordo com Esteve (1999, p. 98), “a expressão mal-estar docente emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exercem a docência, devido à mudança social acelerada.” Sobre este processo de mal-estar docente, este e alguns

outros autores que abordaremos a partir de agora apontam alguns caminhos que podem contribuir com o fortalecimento dos docentes para um melhor enfrentamento das situações, visto que este mal-estar é algo generalizado nas sociedades, como refletimos anteriormente, e seria impossível, de forma isolada, uma mudança desses aspectos apenas no âmbito educacional.

O primeiro deles, segundo Esteve (1999), aponta para uma análise precisa da situação em que se encontram os professores e professoras. Conhecer a fundo a realidade docente e pensar em uma redefinição do seu papel de atuação. Afinal, se as circunstâncias mudaram, e se essas mudanças afetam a educação, é preciso responder de forma mais assertiva às novas interrogações. O segundo apontamento do autor diz exatamente sobre estudar a influência da mudança social sobre a função docente e devolver isso à sociedade, para que compreendam as novas proporções das dificuldades enfrentadas pelos docentes, que são postos como os únicos responsáveis pelos problemas que envolvem a educação, enquanto estes problemas são de ordens sociais e necessitam de soluções (interdisciplinares) de diversos setores da sociedade. E o terceiro, sugere, além da compreensão mais ampla do que implica e gera o mal-estar docente atualmente, seria uma atuação em várias frentes, objetivando o fortalecimento dos professores e professoras e de suas capacidades, como: formação inicial, formação contínua, materiais de apoio, relativização das responsabilidades docentes e, não menos importante, as questões salariais.

Seria interessante, neste ponto, voltar a pensar no que Nóvoa (2003; 2009) propõe atualmente para o trabalho docente – o conceito de disposição ou novas disposições – que tem a ver com um adequar-se constante a essas mudanças, que são também constantes. O que não quer dizer aderir a cada modismo educacional ou desistir da luta por uma educação com qualidade e valores para todos e todas (docentes e discentes), aceitando as situações da maneira que nos chegam ou são impostas, mas sim, ser reflexivo, criativo e de certo ponto flexível para dar conta de conduzir o trabalho docente de forma mais harmoniosa.

A contribuição de Fossati, Guths e Sarmiento (2013) sobre o tema tem um viés de positividade e propõe, para a promoção do bem-estar docente, algo de caráter integral (pessoal e profissional) - a produção de sentido - como algo fundamental a ser considerado. Explicam que a produção de sentido na docência está relacionada aos modos de construção, desenvolvimento e vivência de valores criativos, vivenciais e atitudinais no projeto de vida do educador.

Entendem como valores criativos os que se dão por meio do trabalho que vai ao encontro do aluno, no sentido da doação de algo de si em favor do outro. Os valores

vivenciais são frutos da satisfação e da alegria de uma prática bem-feita, de um projeto realizado com êxito. Manifesta-se no amor a uma causa e nos encontros significativos com o outro no ambiente de trabalho. E por fim, os valores atitudinais são aqueles que se referem às atitudes positivas assumidas frente as situações que a vida e a profissão apresentam. Importante destacar aqui “o trabalho pedagógico para além do discurso da queixa” (FOSSATI; GUTHS; SARMENTO, 2013, p. 298) e novamente, a necessidade de intensificar as potencialidades dos docentes para um melhor enfrentamento. Há com o exposto, a afirmação dos autores de que a produção de sentido seria o oposto do vazio existencial já mencionado e se constitui como um elemento essencial na construção da qualidade na docência e na superação do mal-estar.

Também como premissas para o fortalecimento docente e para a promoção do bem-estar na vida e na profissão, Timm, Mosquera e Stobäus (2010) chamam a atenção para a busca da autorrealização, para uma postura de maior confiança do professor com relação a si próprio e apontam que esta postura começa por trabalhar-se continuamente, abandonando sentimentos de autopiedade e de autocomiseração, assumindo sentimentos de amor próprio, o que implica priorizar a dimensão do cuidado de si, respeito e dignidade na ocupação consigo mesmo enquanto pessoa (homem, mulher) e docente.

O grande desafio para o ser humano é combinar trabalho com cuidado. Eles não se opõem, mas se compõem. Limitam-se mutuamente e ao mesmo tempo se complementam. Juntos constituem a integralidade da experiência humana, por um lado, ligada à materialidade e, por outro, à espiritualidade. O equívoco consiste em opor uma dimensão à outra e não vê-las como modos-de-ser do único e mesmo ser humano (BOFF, 2008, p.97).

Neste ponto, torna-se muito importante a conceituação e a compreensão de dois elementos que para Timm, Mosquera e Stobäus (2010) e Mosquera et al. (2006) são fundamentais ao assumir uma postura de cuidar de si, de amor próprio e de realização pelas escolhas assumidas na trajetória da vida, que são os conceitos de autoimagem e autoestima.

Saber cuidar de si, desenvolvendo-se em sua autoimagem e autoestima de forma mais real e positivamente, na perspectiva de que pode desenvolver ou ampliar o compromisso consigo mesmo, em defesa de sua humanidade, parece-nos ser algo que não mais pode esperar. É uma atitude que rejeita a espera pura e passiva de que ‘um dia tudo vai melhorar’. É cuidando de si que o professor torna-se melhor naquilo que ele é, melhor na sua condição de um ser humano chamado professor, alguém que quer ver respeitada sua dignidade e que, para tanto, respeita e dignifica a si próprio nesse propósito (TIMM; MOSQUERA; STOBÄUS, 2010, p. 876).

A autoimagem, na concepção dos autores, é uma organização da própria pessoa, que conjuga uma parte real e outra subjetiva, compreendendo uma forma determinante e de grande significado para entender o meio em que vive, porque é compreendida e aprendida mediante a interiorização ou introjeção de experiências vividas e também da valorização realizada pelo outro. Explicam que, toda pessoa tem necessidade de valorização positiva, desta forma, como um todo integrado, é importante relacionar autoimagem, autoestima e auto-realização para a completude do ser humano. Já a autoestima diz sobre o reconhecimento que temos de nós mesmos, de como sentimos nossas potencialidades, sentimentos, atitudes e ideias. Revela o quanto gostamos e apreciamos a nós mesmos.

Desta forma, é possível compreender a estrita relação que ambas mantêm com o processo contínuo de construção e reconstrução da identidade, levando-se em conta a percepção de si e a interação com o outro. É importante, pois, que nas interinfluências surgidas desta interação com o grupo, sejamos capazes de nos entender e de entendermos os outros, da forma mais real possível, sem distorções para muito menos do que somos e sem o exagero e ampliação daquilo que realmente somos. Isso seria o equilíbrio de uma autoimagem e de uma autoestima positivas e saudáveis.

Ainda de acordo com a análise dos autores, possuir autoimagem e autoestima positivas requer um nível cada vez melhor de conhecimento, compreensão e percepção de si. Favorecem as relações interpessoais, pois conhecemos e apreciamos a nós mesmos a tal ponto que passamos a ser mais compreensivos e amorosos com outras pessoas em suas individualidades e diferenças e ainda, libertam do sentimento de rancor, de tensão, frustração, desassossego e de cobranças exageradas.

São traços de uma autoestima positiva: segurança e confiança em si mesmo; procura da felicidade; reconhecer as qualidades sem maiores vaidades; não considera-se nem superior, nem inferior aos outros; admitir limitações e aspectos menos favoráveis da personalidade; ser aberto e compreensivo; ser capaz de superar os fracassos com categoria, saber estabelecer relações sociais saudáveis, ser crítico construtivo e principalmente, ser coerente e consequente consigo mesmo e com os outros (CURA, 2001 apud MOSQUERA et al., 2006, p. 5).

Na docência, além do favorecimento das relações interpessoais no ambiente educativo, há de se considerar um diferencial para a ação pedagógica porque implica em atitudes mais positivas e de maior envolvimento do professor com o aluno e até mesmo com seus pares, de forma mais despojada e livre de pré-conceitos ou temores em se expor.

Com isso, mais uma vez voltamos a refletir sobre a importância de os processos de formação docente contemplarem o professor de forma integral e de promoverem momentos

de aquisição de saberes não apenas com relação às práticas pedagógicas, mas também e inclusive, promover e aprofundar em estudos que envolvam as subjetividades da pessoa humana e dos docentes.

Talvez a esperança para a educação e para os docentes esteja de fato na inventividade e na criatividade, como poetiza Boff (2010), para que não sejam reféns de hábitos repetitivos e nem se apresentem perplexos diante de situações novas. Fortalecidos, seguros, confiantes diante da realidade e, acima de tudo, dispostos a transformá-la por suas ações, por suas práticas, pela valorização de seu trabalho, que acontece primeiramente por um olhar cuidadoso e verdadeiro do próprio docente. Transformar o trabalho e a vida do professor em uma obra de arte (MOSQUERA; STOBÄUS; TIMM, 2010), atribuindo-lhe movimento, sentido e significado, sem abrir mão da denúncia e da luta por dias melhores, numa construção e reconstrução permanente e zelosa de si mesmo e de seu trabalho, enquanto ser humano e professor.

4 METODOLOGIA

O pesquisador é instigado, desde antes de se conceber o projeto de pesquisa, a pensar, analisar, estudar e decidir sobre o caminho metodológico que irá percorrer, tendo em vista a forma com a qual irá transformar um fenômeno em um objeto na sua pesquisa científica, ou ainda, de que maneira interpretará o fenômeno que se observa. Para André e Gatti (2008), a pesquisa qualitativa é aquela que torna possível o conhecimento sobre o humano (social e educacional), por meio do aprofundamento em interações pontuais, nas quais e sobre as quais são produzidos os sentidos e os significados são construídos. A compreensão desses sentidos e significados explicam a dinâmica e o movimento no campo social e educacional, sendo, portanto, capaz de fazer uma aproximação mais real e nítida das formas humanas de pensar, agir, sentir e representar.

Diante de tal exposto, é possível afirmar sobre esta dissertação, que se trata de uma pesquisa qualitativa, delineada no campo das Ciências Humanas, na área educacional, uma vez que visa a construir saberes a respeito da identidade docente como forma interventiva para reflexão e compreensão sobre o desenvolvimento do autoconhecimento docente. Para tal, foi elaborado e encaminhado um projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFTM) e aprovado para que pudesse ser colocado em prática com a garantia de preservar a identidade e o bem-estar de todos os que cooperaram com o desenvolvimento do trabalho.

Para se alcançar os objetivos propostos de conhecer melhor a identidade, o autoconceito, a autoestima e a realização pessoal de professores de diferentes realidades da cidade de Uberaba (pública municipal, pública estadual, pública federal e particular), foram selecionados quatro professores (que representassem cada uma das realidades investigadas) e então, por meio da técnica de história de vida temática, buscou-se mergulhar nas subjetividades desses docentes em questão.

As percepções que os docentes têm das instituições e disciplinas que ministram, assim como de suas práticas pedagógicas, suas dores e alegrias e como se sentem como professores em diversas situações, foram assuntos recorrentes durante todo o tempo das entrevistas. História de Vida temática foi a técnica de coleta de dados utilizada, por se tratar de uma entrevista em profundidade, sem a imposição de uma ordem rígida de questões, apenas um direcionamento, sem perder de vista os objetivos estabelecidos.

Este tipo de abordagem, segundo Moita (2007), permite compreender de modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida e, ainda que somente uma história de vida, permite captar o modo como a pessoa, permanecendo

ela própria, se transforma, mobiliza os seus conhecimentos, seus valores, suas energias para dar forma à sua identidade. Por meio da história de vida, é possível identificar as continuidades, rupturas, mudanças nas preocupações e interesses nos vários espaços do cotidiano.

Da mesma forma, Alberti (2009) acrescenta que, ao longo da narrativa da trajetória de vida, os temas relevantes para a pesquisa são aprofundados, principalmente quando as entrevistas com história de vida versarem sobre determinada categoria profissional ou social, e ainda, se no estudo de determinado tema for considerado importante, comparar as trajetórias dos envolvidos na pesquisa.

Neste sentido, foi elaborado um roteiro de entrevista, que pudesse considerar apenas a trajetória docente dos envolvidos na pesquisa, considerando os aspectos da vida particular, apenas se houvesse alguma articulação com a profissão.

A partir das histórias de vidas desses quatro professores, identificados na dissertação como PRM (Professor da rede municipal), PRE (Professor da rede estadual), PRF (Professor da Rede Federal) e PRP (Professor da rede particular), para preservar a identidade pessoal, foi elaborado um estudo de caso coletivo, também conhecido por estudo de caso múltiplo, em que cada uma das realidades estudadas corresponde a um caso e, posteriormente, permite ser comparado. Trata-se de estudo de caso coletivo porque não se concentrou num único caso, mas em quatro casos diferentes ao considerarmos um professor de cada realidade, levando-se em conta cada contexto e suas múltiplas dimensões.

Stake, (1995 apud ANDRÉ, 2013) evidencia três tipos de estudos de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. O estudo de caso coletivo tem por característica a seleção de diferentes casos (intrínsecos ou instrumentais) para o estudo. Desta forma “valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade situada em profundidade” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Pires, (2008 apud NOBRE et al, 2017) explica que este tipo de estudo exige a construção de um mosaico que garanta a presença de pelo menos um representante de cada grupo teórico em relação ao objeto estudado, para tanto, não é necessário a representatividade numérica da amostra como no método quantitativo e sim que seja possível elaborar um estudo comparativo entre os casos.

Buscou-se, então, por meio de comparações entre cada caso, compreender melhor as diferentes realidades educacionais de Uberaba (sob o ponto de vista docente) e as formas como as subjetividades desses profissionais emergem em cada uma das realidades estudadas. Assim, os docentes selecionados, um de cada realidade, foram aqueles que, após o convite e

inteirados do que se tratava a pesquisa, se mostraram prontamente disponíveis a contribuir, ou seja, uma amostragem não probabilística por conveniência, que se propôs, ao selecionar uma amostra da população, que fosse acessível; não porque eles foram selecionados por meio de um critério estatístico (ARIBOMI; PERITO, 2004; MARCONI; LAKATOS, 1996), obedecendo ainda aos critérios a seguir.

Critérios de inclusão: professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio da Educação Básica, com 10 anos ou mais de experiência (por acreditar que esta experiência agrega aos objetivos da pesquisa), que estivessem atuando e que fossem efetivos (no caso de escolas municipal, estadual e federal).

Critérios de exclusão: Professores com menos de 10 anos de experiência, que sejam contratados ou que não estejam atuando, indivíduos que não aceitem participar, após conhecerem a razão do trabalho, aqueles (as) que não estejam em boas condições biológicas e/ou psicológicas que as possibilitem participar.

As entrevistas aconteceriam em horários e em sala previamente reservados nas dependências da UFTM, entendendo que distanciados do ambiente de trabalho os professores se sentiriam mais livres para relatar suas histórias. Porém, em virtude do distanciamento social necessário para o controle da pandemia por Covid-19 que enfrentamos, a partir de março de 2020, as entrevistas aconteceram de forma remota, em maio de 2020, por vídeo, utilizando-se da ferramenta Google Meet, com data e horário escolhidos pelos participantes.

A mudança de planos com relação às entrevistas trouxe benefícios ainda maiores porque, por videoconferência, no conforto de estar na própria casa, proporcionou no início de cada encontro uma conversa muito livre e descontraída de acolhida ao docente e ainda uma maior facilidade para a gravação e, conseqüentemente, para a transcrição das mesmas. O único inconveniente foram os problemas relacionados à estabilidade da rede de internet que, às vezes, travava ou se perdia, levando alguns poucos segundos para que ambos (pesquisador e entrevistado) partilhassem o vídeo novamente.

O projeto de pesquisa e o roteiro de entrevista foram enviados previamente a cada um dos professores para que, caso sentissem algum incômodo em relatar suas histórias, pudessem desistir a qualquer momento. Porém, todos permaneceram. Cada depoente foi convidado (a) a refletir e a relatar sobre sua vida profissional, os sentimentos e lembranças que envolvessem sua trajetória docente e ainda como se sentiu pelo seu próprio olhar e pelo olhar do outro em momentos como: a escolha da carreira docente (o desejo de ser professor), a formação inicial, as primeiras experiências como professor, o percurso profissional, os desafios de cada fase, a maturidade docente, os planos e expectativas futuros. Então, mediante um clima confortável e

de confiança, as informações fluíram significativamente. “Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como os de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Foi solicitado, ao final de cada depoimento, que o professor desse à sua trajetória de vida profissional um nome. A intenção era fazer disso um código, em que apenas a pesquisadora e o próprio professor fossem capazes de identificar o docente em questão. Porém, não foi utilizado pela importância de deixar explícito na pesquisa de qual realidade partia cada relato. Sendo assim, as entrevistas aconteceram nas datas mencionadas a seguir e o tempo destacado se refere estritamente ao relato de cada qual, o tempo de acolhida e de conversa informal não foram gravados.

Docente da rede estadual de ensino - Mestre (21 anos de profissão) - 11/05/2020 às 9:30h, duração 26'19''. Nome atribuído à trajetória profissional – Orgulho.

Docente da rede municipal de ensino - Mestre (16 anos de profissão) – 14/05/2021 às 9:30h, duração 31'56''. Nome atribuído à trajetória profissional – Fonte de Vida.

Docente da rede particular de ensino – Especialista (13 anos de profissão) – 22/05/2020 às 15:30h, duração 28'31''. Nome atribuído à trajetória profissional – Superação.

Docente da rede federal de ensino - Mestre (26 anos de profissão) – 15/05/2020, às 17h, duração: 26'31''. Nome atribuído à trajetória profissional – Dedicção.

A análise dos relatos dos professores permitiu estabelecer comparações, interpretações, fazer apontamentos e trazer melhor compreensão sobre as particularidades vividas pelos professores, em realidades educacionais diversas vividas e experimentadas pelos envolvidos na pesquisa. Os relatos se articularam com o referencial teórico para compor a análise a seguir.

A técnica de análise dos dados empíricos, obtidos após as entrevistas e transcrição das falas, foi a Análise de Conteúdo, porque este tipo de procedimento permite aos pesquisadores, em especial da área de educação, se orientarem “na análise da comunicação oral, escrita e figurativa, bem como nas tarefas de descrição, análise e interpretação das mensagens/enunciados emitidos por diferentes indivíduos ou grupos” (FRANCO, 2005, p.10). Ainda, segundo a autora, é possível, por meio da análise de conteúdo, captar manifestações diversas, relacionadas ao contexto social e histórico de sua produção, compreender os motivos que os orientam e ainda suas influências nas crenças, nas representações sociais, expressas nas mensagens, discursos e enunciados. Ou seja, a análise de conteúdo compreende uma concepção crítica e dinâmica da linguagem.

Em outras palavras, Bardin (2010, p. 34) explica que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens”. Produzir inferência confere ao procedimento relevância teórica, uma vez que possibilita comparações do conteúdo ao cenário ou contexto de origem e ainda estabelece o que se pode descobrir por meio do conteúdo manifesto ou latente das mensagens obtidas. “Um dado isolado sobre o conteúdo de uma mensagem é sem sentido até que seja relacionado a outros dados” (FRANCO, 2005, p.26).

Após a realização das entrevistas, todas foram transcritas com fidedignidade. Inicia-se então a primeira fase da análise, que se caracteriza por uma exploração geral, de reconhecimento do material transcrito das entrevistas, ainda sem aprofundamento, compreendido por uma leitura flutuante e em seguida a exploração mais detalhada do material e o tratamento dos dados. Depois de várias leituras e de uma maior apropriação do conteúdo, foram criadas as categorias de análise e decide-se então que a unidade de registro ou unidade de análise utilizada será o tema, tendo em vista a profusão de sentimentos ligados à momentos pontuais da trajetória docente, que foram comumente relatados pelos depoentes, ao passo que, outra unidade de registro como a palavra favoreceria uma quebra na interpretação.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Buscando responder aos objetivos traçados na pesquisa, foram criadas cinco categorias para análise dos dados empíricos, as quais não foram definidas a priori. Franco (2009) destaca que essas categorias não-apriorísticas emergem da fala, do discurso, do conteúdo das entrevistas e implicam, para tal, em constantes idas e voltas ao material de análise (entrevistas) e ao referencial teórico. Permitem uma maior abertura de trabalho, evidenciam uma grande quantidade de dados novos que podem surgir em detrimento de um certo grau de engessamento quando se opta por categorias definidas a priori. Para tal, após a fase de exploração do material, foram criadas cinco categorias que respondem aos objetivos da pesquisa de analisar o desenvolvimento da identidade profissional, do autoconceito, da autoestima e da realização pessoal dos professores depoentes. São categorias temáticas e a definição das mesmas se deu pela relevância dos depoimentos e por aspectos comuns nas falas que foram recorrentes.

A primeira categoria – Tornar-se professor – destaca como foi a escolha pela docência e qual foi o apoio, a aceitação da família e do grupo de convívio do professor.

A segunda categoria – A construção da identidade profissional – consegue agrupar depoimentos dos docentes em momentos pontuais, onde, de fato, passaram a se sentirem professores.

A terceira categoria - Como sentem que são vistos pela sociedade - enfatiza os sentimentos dos docentes pelo olhar do outro. O outro representa a sociedade de uma forma geral: família, amigos, comunidade escolar, grupos de convívio, etc.

A quarta categoria - Como se veem – agrupa os sentimentos dos docentes que indicam a realidade da sua autoestima.

A quinta e última categoria – sentimento de realização pessoal – explicita o sentimento de realização, de alegria e de prazer em realizar o seu ofício e alguns momentos e motivos em que é possível perceber a realização dos professores e também as razões que interferem neste sentimento de realização.

A descrição detalhada a seguir de cada uma dessas categorias possibilitou comparar os dados entre os quatro casos estudados, os aspectos comuns e diferentes entre os docentes de diferentes realidades e, ainda, se o contexto de origem de cada um dos docentes interferiu positiva ou negativamente nas subjetividades de cada um. Como critério estabelecido pela pesquisa, o docente deveria ter pelo menos dez anos de docência, estar ativo e ser efetivo no

cargo, no caso dos cargos públicos. Diante disso, é fundamental esclarecer que todos os docentes já haviam trabalhado ou ainda trabalham em mais de uma realidade e trouxeram para a pesquisa elementos dos diferentes empregos e realidades que vivenciam ou que já vivenciaram. Foi algo muito espontâneo enquanto relatavam suas histórias de vida e seria impossível que relatassem apenas a respeito da realidade da qual fazem parte atualmente ou que estão representando na pesquisa, mas, que todos esses elementos abordados cunharam o profissional que são hoje.

Os quatro professores, cujos relatos são analisados a seguir, se encontram a partir da Fase de Diversificação (HUBERMAN, 2007), ou Fase 4 – Serenidade (GONÇALVES, 2009). A partir desta fase, as principais características dos docentes, segundo os autores são: o sentimento de segurança e competência, os docentes são dotados de um maior ativismo e por isso são mais questionadores da realidade e dos sistemas, possuem um maior empenhamento com sua equipe e com o coletivo, estão a procura de maior prestígio e de novos desafios, e esforçam-se ainda para projetar sua carreira no futuro, possuem um sentimento de calma e certo distanciamento afetivo proporcionado pela segurança com sua prática, além de serem dotados de uma maior interiorização e reflexão.

5.1 TORNAR-SE PROFESSOR

Há um clique, um momento, uma circunstância, e muitas vezes até um imprevisto em que se escolhe ser professor. Aparentemente porque se gosta. Há quem lhe chame um chamamento interior. Outros dizem que é porque ninguém é atraído ao engano, porque se sabe bem o que essa profissão significa, já que desde tenra idade todos a conhecem por dentro. Porém, e a partir desse singular instante, desse acordar para o futuro, tudo está por fazer. Porque se trata duma profissão artesanal: faz-se dos gestos das mãos e dos recados do coração, com recurso à uma profana mistura de tradição e de inovação (RUIVO, 2012, p. 37).

Tornar-se professor, de acordo com Marcelo (2009), envolve um longo processo que se inicia antes mesmo dos cursos de formação inicial (pedagogia ou licenciaturas). É algo que nasce enquanto o aspirante à docência ocupa seu espaço como estudante, ao observar e até mesmo se apropriar de atributos de professores mais experientes – aqueles que os inspiram por suas condutas e atitudes. Desta forma, um professor em sua formação inicial, não chega vazio de conhecimentos, mas é necessário, de acordo com o autor, que as crenças até então formadas sejam pensadas e repensadas em seu processo de formação.

Não se nasce professor. Um professor molda-se numa educação inicial e condiciona-se numa aprendizagem permanente, ao longo da vida. Nunca o é, mesmo quando se atreve a julgar que controla o cotidiano. Professor é erosão e reconstrução. É

avanço e recuo. É acusação e vítima. É conquistador e sitiado. É lugar santo e profanado (RUIVO, 2012, p. 37).

A primeira análise tecida demonstra que em nenhum dos casos, houve, em primeiro momento, a opção pela profissão docente. Os quatro depoentes relataram que, principalmente por influência da família, possuíam planos com outras profissões. Mesmo aqueles que percebiam a simpatia e o desejo de ser professor (a), encontravam dificuldades em assumir suas escolhas, principalmente por conta do olhar negativo de amigos, colegas e família para a docência, o que interferia na decisão. Nesta primeira análise, todas as quatro vozes, as quatro realidades ouvidas, foram unânimes em afirmar que se decidir por ser professor hoje em dia é difícil, e o fizeram em decorrência do destino, de situações que os encaminharam para a docência, driblando olhares de menos valia, se reconhecendo aos poucos como professores.

Pra mim a primeira opção foi fazer jornalismo, né? E meu pai falava o espanhol fluente, né? Pouco falava português, então acho que isso aí foi o que... que fez com que eu escolhesse fazer letras, né? Português e espanhol e não jornalismo[...] você vai ser professora? Você prestou vestibular, você vai fazer o que? Vou fazer letras - Letras? Você vai ser professora? Então assim, era... era um olhar de não aceitação sobre a profissão. Ela não é muito bem vista, né? Infelizmente! (PRP)

Eu tinha vontade ser professora só que era até engraçado, naquela época mesmo, quando você comentava com seus colegas que você queria ser professora, eles criticavam. Então assim, é interessante isso, que a gente vê que as pessoas que têm, uma estrutura melhor pra estudar, que às vezes, têm mais facilidade, elas saem dessa área justamente porque a sociedade vai contra, e quando você é jovem, você acaba indo muito pelo que os colegas falam. Eu sempre tive muita facilidade na área de exatas, eu era monitora, eu ajudava os colegas... então chegou um tempo que eu parei de falar que eu tinha vontade ser professora[...] E aí eu parei de pensar em ser professora, eu acho que até por isso, pelas críticas que eu recebia, sabe? (PRF)

Primeiramente, assim, acho que como sonho de todo pai não era que eu fosse professora, né? Era que eu fosse uma médica... até que eu tentei, mas eu tinha muita influência da minha irmã, né? E minha irmã é 8 anos mais velha que eu e aí eu tinha, eu adorava aquilo lá de corrigir, de ajudar assim nas coisas que ela fazia de professora, então eu acho que eu tive bastante influência dela. Hoje se você falasse pra mim: ...você gostaria de ser? Ter outra profissão? Eu falo que não, eu não sei o que eu seria se eu não fosse professora. (PRM)

Então... eu não sei se eu tinha essa vontade de, totalmente de... de ser professor, eu acho que desde criança eu gostava de ensinar, eu acho que eu já sentia isso, que eu gostava de ensinar, mas eu sabia que não seria uma coisa fácil, eu acho que eu não teria domínio pra ser professor, então quando eu decidi me tornar biólogo, né? (PRE)

Situações como essas abordadas, que tocam em questões tão antagônicas, são como uma ferida aberta na sociedade brasileira, mas ainda tão silenciada. Todos esperam e procuram por bons professores para seus filhos, mas temem, que a escolha do filho quanto a profissão seja a docência, porque todos conhecem a realidade de um professor da Educação Básica no Brasil, conhecem a estrutura para trabalho docente, mesmo que haja uma

diferenciação entre espaços públicos e privados e, que em alguns casos seja algo gritante, principalmente se considerarmos algumas regiões menos prósperas do país. Todos conhecem a realidade financeira de um professor da educação básica no Brasil, e mesmo havendo discrepância neste aspecto econômico por considerarmos as questões múltiplas que este assunto implica para a categoria (público e privado, escolas de elite, empresas educacionais), é preciso entender que a qualidade da educação de um país deve ser medida primeiramente pela qualidade da sua educação pública.

É na educação pública que se educa o maior número de crianças, jovens e adolescentes da Educação Básica, é na rede pública que se trabalha o maior número dos 2,2 milhões de professores da Educação Básica do país. O censo escolar de 2020, realizado pelo INEP, apontou que, do total de matrículas realizadas na Educação Básica no Brasil, 48,4% foram realizadas na rede municipal de educação, 32,1% na rede estadual, 18,6% na rede privada e um número inferior a 1% na rede federal (FERRARI, 2021).

Outra razão, não menos importante, para a falta de interesse em decidir se tornar professor, ou ainda em desejar a profissão para os filhos pode estar na informação de que o piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica, estabelecido na Lei 11.738/2008 é atualmente de \$2.886,00 para 40 horas de trabalho semanais, considerando, ademais, que alguns estados e municípios não conseguem cumprir a legislação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020). De acordo com a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), essa média salarial representa 67,5% da remuneração média das demais ocupações com nível superior, no valor de \$ 4.833,00 (ARAGÃO, 2020).

Os depoimentos abaixo, confirmam essas informações e ainda realçam que a falta de valorização começa por questões financeiras, ou que a valorização financeira é sim um importante atributo tanto na decisão pela docência, quanto na realização pessoal e manutenção do docente na profissão.

No depoimento a seguir, do PRM, foi possível perceber essa comparação entre diferenças salariais entre docentes de esferas diferentes. Este professor teceu este tipo de comparação em outros momentos de seu relato, não apenas com relação à condição salarial, mas também sobre motivação em realidades diversas por onde já caminhou. E é justamente esse docente que, mais adiante, traça planos de mudar de profissão, por questões salariais e de excesso de trabalho, embora demonstre apreço por seu ofício.

Eu acho que a gente deveria ser mais valorizado porque, veja, no Estado nosso salário gira em torno de que? \$1.900,00. A prefeitura ainda paga um pouquinho mais e ainda tem o ticket, mas na escola particular a minha irmã recebe o dobro do que eu trabalhando ali todos os dias. Aí eu falo: gente, porque que a gente vale tão pouco? O que a gente faz não é a mesma coisa? Então eu acho que a nossa profissão realmente ela é desvalorizada e a sociedade tem consciência disso, né? De que o nosso salário, se a gente não trabalhar em dois lugares a gente não dá conta, né? A gente fica muito limitado e fora o serviço que a gente traz pra casa que eles falam que já é pago no extra classe... que é do módulo..., mas é muito serviço e eu acho que o nosso salário se comparado aí às outras profissões... deixa bastante a desejar e eu não sei, né? (PRM).

O PRE também traz em sua fala esse tipo de comparação, porém com as próprias experiências e, remonta seu trajeto, que se iniciou na educação superior privada, em que um dos elementos de atração e de motivação para permanecer na docência, na ocasião, foi justamente a remuneração. Por outro lado, outra questão evidenciada por sua fala é a instabilidade dos docentes que trabalham na rede particular, que ora estão empregados e ora, sem que se possa preparar ou precaver, estão desempregados, e é por esse tipo de imprevisto pessoal, que buscam um emprego público, pelo menos para uma parte de sua jornada.

[...] quando eu já estava na... é... (pausa) a expectativa assim... era boa porque logo depois que eu entrei na (omite-se o nome da instituição), eu não ganhava mal, eu ganhava bem, então isso me fez, é... falo assim: nossa, é isso que eu quero, isso vai dar certo, então de repente eu... eu me vi ganhando bem já, como recém formado e isso me fez querer seguir em frente, é isso que eu quero, né? Mas aí como depois terminou o convênio, né? A universidade encerrou o convênio, foi por 2 anos só, que eu fiquei. Então eu me vi ganhando bem em um dia e desempregado no outro, zerado, né? (PRE)

Se, em alguns momentos das análises, as percepções, os sentimentos e situações relatados pelos docentes se parecem, como um padrão para a docência, isso não se constatou com relação a oportunidades, plano de carreira, número de aulas semanais e remuneração, quando se compara a rede federal com as demais (municipal, estadual e privada). O PRF conseguiu traduzir as vantagens de seu emprego atual em seu depoimento e ainda expor sua indignação e impotência diante da enorme diferença quando se compara a outras realidades e ainda mais, seu constrangimento diante de colegas que foram seus pares em outras circunstâncias.

[...] Mas assim, pelo menos, com as pessoas... igual os meus colegas que fizeram graduação comigo eu acho que sou a única que estou na rede federal. Então assim, eles quando me encontram “ah, mas você está na rede federal!” Então você percebe que é diferente, né? Eles olham, assim, eles sabem até pela diferença do salário ou pelas oportunidades que você tem de fazer um mestrado, de ter uma licença, de fazer um doutorado, né? Um plano de carreira, então assim, infelizmente é diferente eu vejo isso e fico chateada, porque eu acho que não devia ser assim, né? (PRF)

O PRP, durante seu relato, não abordou as questões salariais especificamente. Pontuou a desvalorização e outros fatores.

Como é possível identificar nas falas de alguns professores e que ratifica a análise de Ludke e André (2004), ao comparar a profissão docente com décadas passadas, tem-se a fácil percepção da precarização, da perda de prestígio, de satisfação, de condições de vida e ainda, que o fator econômico se encontra na base da decadência do magistério. Nas décadas de 60, 70, como explicam as autoras, o magistério ainda era possibilidade de vida digna e/ou uma interessante contribuição financeira no orçamento das famílias, mas que, mesmo naqueles tempos, havia um contingente de ‘normalistas’, que não sonhavam mais em ser professoras. Isso pode ser visto no relatório realizado pela OCDE em 2018, no qual uma porcentagem de apenas 2,4% dos jovens de 15 anos manifesta o interesse em ingressar na profissão, comparado com o percentual de 7,5% de uma década anterior (ALVES, 2021).

Um outro fator, não menos importante, possível de perceber nas entrevistas, foi que a admiração por seus professores ou por colegas mais experientes, com os quais os docentes (em momentos iniciais de suas carreiras), tiveram contato, nas situações quotidianas ou em situações de superação vivenciadas junto a eles, contribuiu para que os docentes depoentes se decidissem afirmativamente pela profissão. Todos os quatro depoentes, independentemente de sua situação profissional atual, trouxeram esses relatos como momentos importantes de suas vidas pessoais e profissionais, nos quais se sentiram inspirados e que não mais esqueceram.

Eu tive muitos bons professores, né? Embora é... a gente soubesse aí dessa realidade, né? Da desvalorização do professor, né? É... eu sempre tive professores que nos estimulavam muito. Então, que traziam, assim, o outro lado. De ser professora, né? O passar o conhecimento, ver o crescimento do aluno, acompanhar essa evolução. Esses estímulos aí por parte dos meus professores pra... pra profissão, mesmo diante da desvalorização da profissão. Mas professores que falavam: “Olha...é desvalorizado, a maioria aí não consegue se manter com apenas um trabalho, mas quem é bom se destaca”, então assim, eu tive, excelentes professores que me incentivavam muito (PRP).

[...] e aí eu não consegui falar minha parte, eu não consegui, eu sabia que que as meninas estavam falando e estava tudo certo, a hora que foi a minha vez de falar, eu saí da sala, eu deixei o meu grupo sem nada, saí da sala e fiquei sem saber o que eu ia fazer, falei: não vou continuar a faculdade mais. E aí isso foi passando e a professora chegou, conversou muito comigo, ela também era psicóloga, além de... na época ela era professora. E a gente foi conversando, e ela foi fazendo mais seminários e isso foi passando e a cada dia eu fui me vendo mais dentro da sala de aula (PRE).

Quando chegou no segundo semestre do curso, um professor que eu tinha na faculdade, ele tinha sido meu professor no ensino médio e ele dava aula numa escola estadual e ele precisou entrar de licença, e aí, eu era uma aluna que tinha facilidade,

que ele já me conhecia, ele me convidou. Naquela época, ainda não tinha assim... hoje que é mais difícil pegar aula no estado, né? (PRF)

[...] eu tinha muita influência da minha irmã, né? E minha irmã é 8 anos mais velha que eu e aí eu tinha, eu adorava aquilo lá de corrigir, de ajudar assim nas coisas que ela fazia de professora, então eu acho que eu tive bastante influência dela (PRM).

É por essa inspiração pelo trabalho dos mais experientes, por essa identificação com o outro, por esse reconhecer-se no outro, que Nóvoa (2009, p. 36) é explícito ao afirmar que “a formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.” E ainda que, “é na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2009, p. 30).

Esta primeira categoria aponta a dificuldade em assumir a escolha de ser professor no Brasil, e as razões para esse descaso com a docência estão justamente nos baixos salários, na falta de prestígio social e na precariedade para o trabalho docente em algumas situações. O sonho dos pais com profissões que conferirão aos seus filhos maior prestígio social e financeiro pesam muito na decisão. A admiração e a inspiração do aspirante à docência, ao observar os professores mais experientes, são apontadas como um fator de estímulo e de aprendizado.

5.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

“Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho [...], o ser humano torna-se aquilo que ele faz” (LESSARD, 2009).

A identidade profissional docente, para Marcelo (2009), é um processo evolutivo de interpretação de si mesmo. É algo que evolui, se desenvolve pessoal e coletivamente e se constitui entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. Dessa maneira, não se trata de um atributo fixo, mas de um fenômeno relacional.

Para Ciampa (1998), a identidade é metamorfose, é processo constante de formação e transformação do sujeito. Identidade se constrói e reconstrói pelos diversos grupos dos quais o indivíduo faz parte no decorrer da sua vida. Desta forma, ao se decidir pela docência, este profissional constituirá sua identidade pelas experiências, escolhas, oportunidades, aprendizados e relacionamentos durante toda sua trajetória profissional. “No trabalho e pelo trabalho temos nos constituído reciprocamente” (FONTANA, 2010, p.16).

Ser professor é uma lenta e metódica metamorfose. É um movimento perpétuo entre a lagarta e o casulo. É um vai-vem contínuo entre o saber e o desaprender. É a adaptação permanente à mudança: dos saberes, das metodologias, das culturas, das tecnologias.... Ninguém nasce professor e a sua eficácia não é uma questão de sorte ou acaso. Aqui, como em tudo o resto na vida, a sorte, ou acaso, dão muito, mesmo muito trabalho (RUIVO, 2012, p. 37).

Nas quatro entrevistas, foi possível averiguar pelos relatos a identidade profissional docente se constituindo no desempenho da profissão, no contato com os pares e alunos, na superação das dificuldades, na decisão de qual professor gostariam de ser – fator também comum aos quatro depoentes, que à época viviam outras experiências, diferente de seus trabalhos hoje em dia.

Eu trabalhava como professor de línguas, eu não trabalhava como professor de biologia, eu trabalhei só 6 meses como professor de biologia no Estado, depois disso nunca mais. Então quer dizer, eu não conseguiria voltar mais pra biologia, então eu falei, vou fazer minha segunda licenciatura. Foi aí que na época a xxx tinha o curso de licenciatura em letras, que a xxx ainda não tinha, né? A xxx tinha, mas tinha fechado e eu fui fazer na xxxx mais 4 anos, 3 anos e meio na verdade, pra conseguir é... ter a minha graduação em letras. Primeiro português e espanhol e depois, mais pra frente eu não sei se foi 2010, 2011, que eu fiz a complementação na xxx pra ter o diploma de professor de inglês também. (PRE)

A pedagoga me chamava: “xxx, você tem que dominar a sala”. Falava: “como que eu vou dominar esses meninos?” Mas aí eu fui me adaptando, né? Foi dando tudo certo... (PRM)

E aí eu comecei a trabalhar lá com português no colégio xxxx e trabalhava com EJA, então já era com senhores, né? E senhoras, e assim, foi maravilhoso porque vendo a evolução daqueles que não sabiam escrever, né? Não sabiam o que é um verbo, o que é um adjetivo, então ensinar assim do básico foi muito legal! Então assim... e a experiência que eu tive na outra escola é... embora com crianças, né? Me ajudou muito porque... Como que eu ia fazer um trabalho, ali, minucioso, né? Um trabalho delicado, ensinar o passo a passo e assim foi, quando eu já tava há um ano trabalhando no xxxxx eu tive a oportunidade e fui convidada pra trabalhar no colégio xxx, né? Com a língua espanhola, era o que eu tanto queria trabalhar era com o espanhol e foi também um grande desafio. Eu comecei com os alunos do quinto ao nono ano, uma idade que, né? No meu estágio vivenciado, eu tive assim, né? Desespero, mas foi muito bom! E principalmente os alunos do quinto ao sétimo ano foram os que mais me encantaram, porque tudo que eu fazia, né? Aí eu... aí eu pus em prática tudo aquilo que eu vivenciei na faculdade, os ensinamentos dos meus professores, né? (PRP)

É uma área muito carente, a área de matemática. Então eu fui é... até a escola e comecei a dar aula pro ensino médio e eu tinha 18 anos, 17 pra 18 anos. Então foi até assim, comecei muito cedo. E eu comecei a gostar, eu via que eu me sentia bem dando aula... e aí, durante todo o tempo da graduação eu continuei dando aula e nunca mais parei... (PRF).

Todas essas mudanças elencadas por cada um dos docentes, dos trabalhos diversos, de escolas diferentes, das realidades distintas nas quais tiveram a oportunidade de trabalhar, além da convivência com seus pares, alunos e de questões de suas vidas pessoais, foram decisivas na constituição de sua identidade profissional e ainda são, porque a vida, os momentos e as experiências não são estáticos ou controláveis – são movimento e razão dessas constantes metamorfoses.

Essa metamorfose, essa transformação, os diferentes papéis que os indivíduos assumem durante a vida e, em questão, na trajetória e na identidade profissional se confirmam também pelos estudos de Huberman (2007) e Gonçalves (2009), ao analisarem as fases do desenvolvimento docente e apontarem que há, de fato, características e mudanças que são possíveis agrupar por ciclos ou fases características de momentos pontuais e distintos da trajetória docente, que apontam como se tornaram professores ao longo da vida e da carreira. Se constroem e reconstróem num processo autobiográfico, envolvendo a vida pessoal e profissional.

Por meio das fases de desenvolvimento docente traçadas pelos autores, é possível perceber essas mudanças e diferenças que envolvem atitudes, sentimentos, aspectos relacionados à segurança e à autoestima, o grau de empenho com suas práticas e também o grau de investimento com suas formações, no decorrer de suas trajetórias docente até que de fato, caminhem para o findar de suas trajetórias profissionais, chamadas de Desinvestimento por Huberman (2007) e de Desencanto por Gonçalves (2009).

E tenho que me preparar porque a cada dia vai ser mais difícil ser professor. Porque eu tenho observado muito que os alunos também.... antigamente a gente gostava do professor mais velho, o professor mais velho tinha mais experiência, hoje em dia os meninos não gostam, os meninos querem os mais novos. Todos os professores mais velhos que trabalham comigo, que estão nas escolas que eu já conheci, a reclamação é imensa, os meninos não querem porque ele é velho. E a visão de velhice hoje.... tinha um debate no livro sobre a velhice eu fiquei muito chocado com o que eu escutei dos meus alunos adolescentes. O que eles falaram da velhice, dos velhos de hoje, fiquei muito preocupado. Inclusive disse a eles, eu falei: “eu quero estar vivo pra ver vocês na velhice, porque o que vocês estão falando é muito sério, entendeu?” Eles não respeitam os velhos, porque? Porque eles falam que os velhos não os respeitam também, né? Então eu fiquei muito assim, preocupado[...] fiquei com muito medo do que eu vi (PRE).

Esta fala ilustra uma profunda inquietação do PRE com relação ao envelhecer na profissão, que não foi mencionada pelos outros participantes. Os docentes das outras realidades têm expectativas outras, outros temores, que serão trazidos em outras categorias, mas não com relação ao envelhecimento. De acordo com Huberman (2007), este docente já traz traços da fase de desenvolvimento docente seguinte, ou seja, a fase do Pôr-se em questão,

que não é experimentada por todos e, cujas características são justamente um grau de reflexão e questionamento mais elevados, sentidos mais por professores, por volta dos 36 anos, do que por professoras.

Nesta categoria foi possível perceber a identidade profissional se fundindo à identidade pessoal na vivência do dia a dia do docente, no fluir da vida e dos acontecimentos, no relacionamento com outras pessoas, outros colegas, na superação das dificuldades nas quais percebem que se tornaram melhores e mais fortes.

5.3 COMO SENTEM QUE SÃO VISTOS PELA SOCIEDADE

Para Dubar (2005), a constituição da identidade é resultado da socialização e se dá a partir da equalização entre dois processos opostos e de certa forma problemáticos – a identidade para o outro (o que se espera que o sujeito assuma ou seja) e a identidade para si (incorporação da identidade pelo próprio indivíduo). Desta forma, não se distingue a identidade individual da identidade coletiva, mas assume-se a identidade social. O autor afirma que, por meio da comunicação, nos informamos sobre a identidade que o outro nos atribui, podendo o indivíduo aceitar ou recusar esta identificação, caso se defina de outra forma.

Fontana (2010) analisa que somente em relação ao outro, o indivíduo se torna capaz de perceber suas características, suas peculiaridades profissionais e até de diferenciar seus próprios interesses dos interesses alheios. E ainda, que é tomando consciência do julgamento do outro que o próprio indivíduo toma consciência de si mesmo e de suas determinações.

Por meio dos apontamentos tecidos até aqui, é possível afirmar que o olhar do outro interfere na imagem que o sujeito tem de si, no apreço ou não de ser quem é.

Ao serem questionados sobre a forma como são vistos pela sociedade, os professores das escolas estadual, municipal e particular consideram apenas mais um dentre tantos professores. Apenas o docente da rede federal considerou receber da sociedade um olhar de importância quando se apresenta como professor, porém ressalta que, apenas tem esse olhar quem conhece a instituição na qual ele (a) trabalha, que sabe que as condições de trabalho e até mesmo financeira são diferentes, mas que também sente o desprestígio de outros por ser professor.

...então, geralmente as pessoas quando você fala que você é professor da rede federal, elas veem com os olhos diferentes porque elas já sabem que as condições de trabalho são melhores, né? Então se é uma pessoa que não tem a menor noção ou se

você fala “sou professora”, apenas professora, você sente que “ah, a coitada é professora, é sofredora”, né? Mas quando é uma pessoa que já tem conhecimento de como é diferente a rede federal de outro trabalho, né? De..., da rede estadual ou até da rede privada, a pessoa ela já te vê, te encara diferente... ela já te vê assim, você tá num outro nível, seria isso mais ou menos, né? Então é bem diferente, é... isso eu fico chateada, sabe? Porque eu acho que não devia existir isso, o professor é com certeza a profissão mais importante, porque ele forma todas as outras, né? Então deveria ter, assim um olhar diferente da sociedade, mas a gente vê que as políticas públicas não ajudam e que é complicado (PRF).

E, novamente, as questões financeiras colocadas como um fator de diferenciação entre pessoas de uma mesma categoria, interferindo na maneira como são vistas, trazidas em questão pelo PRF.

Então eu sentia assim, orgulho e eu ainda tenho, assim, orgulho de ser professora assim, só que eu acho que é isso, a gente não é valorizado como as outras profissões, fala assim: nossa, fulano é médico. Ah professor, fala assim: Nossa coitada! Porque eu acho que envolve a questão salarial e o próprio aluno, a própria família sabe, né? (PRM).

O peso da verdade que esse professor carrega, de perceber o olhar do próprio aluno e da família de seu aluno que o tenta diminuir na sua condição profissional, reduzindo-o à sua realidade salarial, é injusto, principalmente quando comparado a outras profissões. Vivemos em sociedade e, por isso, coexistimos. É preciso falar de cuidado, é preciso falar da solidariedade verdadeira, é preciso se indignar diante de determinadas situações, para impedir que se perpetuem ou que custem o enfraquecimento ou até mesmo a anulação do indivíduo (BOFF, 2013). A verdade está escancarada nesta fala, mas ao invés de empatia, ela apenas reforça o sentimento de opressão sentido pelo docente.

Bem... eu vejo um olhar indiferente... professora, professora... nada mais. Algumas pessoas, né? Com as quais eu convivo aí, que às vezes se encantam, né? Veem, acompanham meu trabalho e se encantam pela xxx professora. Mas no geral, assim, não vejo. (PRP)

Às vezes, assim, eu percebia que a rede pública me dava, os alunos me davam um valor maior. Na rede particular eu era ali, algo normal pra eles, né? É... com o tempo é... eu fui percebendo, né? Em algumas situações, essa valorização por parte do aluno, da instituição, né? (PRP)

Da rede particular, vieram os relatos de uma situação de muita exigência (analisados em categoria futura), sentida de diversas maneiras pelos docentes (todos já trabalharam na rede particular), ora com o sentimento de sobrecarga, ora como oportunidade de aprendizado que pode ser transposta para outras situações de trabalho e de desafios, mas é de onde parte também, a sensação de invisibilidade, como a descrita acima. O mesmo docente ainda

compara a realidade profissional atual, na rede particular de educação, com a vivenciada anteriormente na rede estadual, considerando a valorização sentida por parte de seus alunos.

O sentimento de menos valia foi comum a todos os docentes em maior ou menor grau, como as falas realçam.

Humm... depende também de quem é o outro, alguns vão me valorizar. Muitos... eu acho que até tem pessoa... tem muitas pessoas que valorizam, né? Mas tem muitas... Acho que a maioria não valoriza, não me sinto valorizado. [...] não tinha nem positivo, nem negativo, não... era mais um professor. Eu acho que a sociedade via assim, como mais um professor, é um professor a mais... entendeu? (PRE).

Ou então, o olhar de aprovação para o trabalho realizado, sem a consideração totalizadora do professor como pessoa. Ao invés disso, o professor executor apenas.

Quando eu vi que eu tava dando conta de produzir esse material, de que as pessoas tavam vendo meu trabalho, né? Eu me senti orgulhoso falei: nossa tô dando conta, as pessoas... algumas pessoas elogiavam. (PRE)

Como fica claro pelos relatos dos depoentes, os professores são vistos como invisíveis pela maioria das pessoas, como um número apenas, ou pior do que invisíveis, como ‘coitados’ ou ‘coitadas’ como afirmaram o PRM e o PRF. Esta foi a imagem que afirmam perceber de si, pela sociedade em maior grau e que apenas uma minoria que os conhece, os valorizam ou valorizam os seus trabalhos.

É preciso escutar a voz dos professores, ouvi-los, não apenas para saber o que sentem ou pensam, mas como princípio para uma transformação urgente, necessária de uma realidade, que é difícil e algumas vezes dolorosa. “Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários. Não falam os professores. Há uma espécie de ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu a visibilidade no espaço público” (NÓVOA, 2009, p. 23). O autor ainda afirma que é necessário responder à sociedade. Se por um lado, abrir-se à sociedade é mostrar toda essa fragilidade e tornar-se ainda mais vulnerável, silenciar-se apenas reforça e mantém uma série de mal-estar e injustiças que seguem se perpetuando. Responder à sociedade é, para o autor, uma condição necessária para a afirmação de prestígio e de estatuto social desta categoria.

5.4 COMO SE VEEM

“O que as pessoas fazem em qualquer momento de sua vida é determinado pela maneira como se veem, como se percebem e como percebem a situação em que estão envolvidas” (GUENTHER, 1997, p. 96). Diante disso, é importante a compreensão de que um

docente com um olhar positivo sobre quem é ou se tornou. Isso fará dele ou dela alguém mais fortalecido para a sua tarefa, para os encontros e desencontros da profissão, para buscar o novo, o que cria uma postura de maior abertura para a vida, para o outro e para as situações. Ou seja, a forma como o docente interpreta a própria imagem interfere sim (para além de seu bem-estar) na eficácia da ação docente (FOSSATO; GUTHS; SARMENTO, 2010).

Timm, Mosquera e Stobäus (2010) advertem que é urgente ao docente o cuidado de si, de maneira tal que desenvolva sua autoimagem e autoestima de forma real e positiva a partir do compromisso consigo mesmo e em defesa de sua humanidade. Para os autores, é nesta atitude de cuidar de si que o docente se torna melhor naquilo que ele é, melhor na sua condição humana, melhor na sua condição profissional e somente assim será respeitado em sua dignidade, porque se respeita primeiro nesse propósito.

Bem, eu sou uma professora... (longa pausa) compromissada, dedicada, então assim, eu não meço esforço pra sempre inovar, pra trazer alguma coisa de diferente pro meu aluno. (PFP)

Hoje eu me considero uma mulher multifuncional. Agora eu sou, me tornei... dona de casa, big mãe, porque agora eu sou, além da parte educativa assim, eu sou a professora, mãe [...] sou esposa e tô rebolando aqui para as coisas darem certo, né? Sou sozinha, mesmo, pra fazer tudo isso..., mas assim... assim, eu me considero forte, eu tô forte pra encarar os desafios. (PRM)

A PRM considerou seu aspecto profissional e também pessoal nesta resposta e se vê como mulher e como professora forte, capaz de superar as dificuldades (no momento ela se referia também aos imprevistos causados pela pandemia por Covid-19 e sobre os desafios enfrentados com o ensino remoto).

[...] Quem sou eu? (risos) bem, eu gosto muito do que eu faço, eu gosto muito de estar com os alunos, eu adoro o conteúdo, sabe? Eu gosto de explicar mostrando todas as aplicações e o quanto isso pode ajudar na vida do aluno e eu sempre tento fazer aquilo da..., de uma forma que o aluno realmente possa é... tirar proveito, que ele possa perceber que aquilo é importante pra ele. (PRF)

No momento em que foi possível e houve abertura para tal, os docentes foram questionados sobre como se veem, ou como se percebem como docentes. As respostas não seguiram considerando suas subjetividades e sentimentos. Foi perceptível o movimento do professor em relação ao outro e não em relação a si próprio. Se qualificar, melhorar suas práticas, se dedicar para o outro e os seus sentimentos não foram trazidos à tona para que fosse possível perceber elementos que apontassem para sua autoestima e apreço pessoal - não neste momento. Houve silêncios e a pergunta voltava à pesquisadora: “Como me vejo?”

“Como me sinto?” Mesmo que voltasse a refletir e a tentar aprofundar junto a eles, as respostas eram reformuladas e eles devolviam “Será que é isso que você quer saber?” Se os docentes se sentem invisíveis ou apenas um número pelo olhar do outro, também o são para si próprios e, parece ainda, pelos depoimentos, que aceitaram a condição apenas de executor imposta pela profissão. Executor que possui apenas o lado de trabalhador – observado pela dificuldade de elucidar, de expressar em palavras também a sua condição humana, não naquilo que tange somente o seu fazer diário, mas naquilo que ele (a) é – como se sente, se percebe, qual apreço tem de si.

O PRE, após longo silêncio, trouxe a resposta a seguir:

Mais um, mais um... mais um no mundo. Não tem assim, grandes coisas... mais um professor, mais um homem, num tem... num é... num tem grande diferença, é como te disse, é indiferente. (PRE)

Como o indivíduo se sente pelo olhar do outro, interfere também, na imagem que faz de si próprio. Anteriormente, o mesmo professor se disse mais um, pelo olhar de outros.

A negação das emoções e sentimentos, hipocrisia que continuamente nos rodeia, parecem ser culpáveis do vazio no qual nos encontramos, e isto tem consequências trágicas para o processo de autorrealização. Os seres humanos só se realizam quando conseguem expandir seus sentimentos, colocar suas emoções e encontrar um universo que, no mínimo dê algumas respostas às angústias da vida (FOSSATTI, GUTHS E SARMENTO, 2010, p. 872).

Para Nóvoa (2009), é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. E acrescenta ainda que justamente por isso, ensinamos aquilo que somos e naquilo que ensinamos e como ensinamos é possível perceber muito do que somos. Não é possível estar numa sala de aula e desligar um ‘plug’ de todos os outros papéis que a pessoa desempenha na vida pessoal ou, ainda, estar no ambiente familiar e esquecer de todas as suas vivências diárias como professor – algo que soa como um jargão entre professores, e que foi captado na fala do PRF.

E eu falo que quando eu entro numa sala de aula eu esqueço de tudo, eu posso tá com algum problema, chateada com alguma coisa, eu entrei na sala de aula eu consigo separar bem as coisas, porque eu sei que os alunos não têm nada a ver com o que tá acontecendo. (PRF)

É necessário, então, que os professores se envolvam em um trabalho sobre si próprios, em um trabalho de autorreflexão, de autoconhecimento e de autocuidado, primordialmente. De forma semelhante, para Timm, Mosquera, Stobäus (2010), possuir autoimagem e autoestima positivas exige um nível cada vez melhor de conhecimento, compreensão e

percepção de si, a ponto de que os indivíduos sejam capazes de responder a questões como: Quem sou eu? Como me sinto? Que qualidades/ defeitos possuo? Em que sou bom/ em que nem tanto? E ainda, segundo os autores, a autoestima revela o quanto gostamos de nós mesmos, como sentimos nossas potencialidades, sentimentos, atitudes e ideias.

É por meio do autoconhecimento profundo e verdadeiro (sem fantasias) que o indivíduo se torna capaz, inclusive, de rejeitar aquilo que o outro tenta impor que ele seja (DUBAR, 2005) ou então decidir, não que tipo de docente ele é, mas qual docente quer se tornar (MARCELO, 2009). O que os docentes revelaram nos depoimentos acima é que estão bem e satisfeitos com suas práticas e com aquilo que conseguem realizar como docentes, mas inquieta o fato de não terem exposto os sentimentos relacionados a como se veem, sentem e percebem. As palavras compromisso, dedicação, inovação, multifunção e força contidas nos relatos indicam esse movimento de atender ao outro: aos alunos, por meio de suas práticas e ao que parece, atender o que se espera de um professor por: gestores, secretarias de educação, pais.

5.5 SENTIMENTO DE REALIZAÇÃO PESSOAL

“Como profissional do ensino, o professor precisa sentir-se bem, com maior prazer naquilo que faz. Mas, acima de tudo, compreendendo que ele é, antes, um ser humano, e como ser humano, é mais do que aquilo que seu fazer social lhe denomina ser” (TIMM, E., 2006, p. 49).

De acordo com Mosquera, Stobäus, Jesus e Hermínio (2006), o que de fato acontece é um movimento, um entrelaçamento entre autoimagem e autoestima, o que sentem pelo olhar do outro e como interpretam a si próprios. Isso repercute na autorrealização, dentro de determinados contextos de tempo e espaço.

Mesmo não tendo escolhido a docência a princípio, e apesar do olhar indiferente e de menos valia que apontam receber da sociedade, todos os quatro depoentes se dizem muito orgulhosos da profissão docente, de suas práticas, e não se veem hoje em dia assumindo outra profissão, apesar de todos os percalços. Além disso, percebem e apontam o importante valor do seu trabalho e de sua prática na vida de seus alunos, o que também atribui sentido para a vida dos docentes. Mais adiante, o PRM muda um pouco sua postura e aponta outros possíveis caminhos para seu futuro, motivados pelas dificuldades da profissão.

Olha, eu adoro o que eu faço, sabe? Eu sou professora mesmo, assim, porque eu gosto! E eu falo que quando eu entro numa sala de aula eu esqueço de tudo. Eu posso estar com algum problema, chateada com alguma coisa, eu entrei na sala de aula eu consigo separar bem as coisas. (PRF)

Hoje se você falasse pra mim: ...,o que você gostaria de ser, né? Ter outra profissão? Eu falo que não, eu não sei o que eu seria se eu não fosse professora, eu não tenho vontade ser médica, não tenho... eu gosto da profissão. (PRM)

[...] uma pessoa que gosta do que faz, eu não me vejo fazendo outra coisa, eu não me vejo... eu não me vejo sentado é... num escritório, eu não me vejo numa mesa igual eu estou aqui agora dando uma aula online, eu não me vejo nessa situação... eu me vejo no chão da sala de aula conversando com os alunos, tendo contato, brigando, chamando atenção, ensinando é... explicando novamente, ver que aquela pessoa não entendeu de novo na segunda explicação, fazendo aquilo... (PRE)

E vendo os meninos que chegam lá no nono ano que passaram por mim, né? Principalmente os do nono que estão comigo desde o quinto, uma evolução e um sentimento ali de... de realização, de saber que o que eles sabem eu pude passar, né? E mostrar o encantamento que a língua espanhola tem, né? Em diversos âmbitos, né? No cultural, no gramatical, né? No lexical. Então assim, hoje, né? Esse sentimento é de valer a pena independente de todos os percalços aí, vale a pena. (PRP)

Não houve para a obtenção das respostas acima uma pergunta específica ou direcionamento sobre realização pessoal especificamente. Foram depoimentos espontâneos que surgiram durante suas narrativas e que foi possível agrupá-las nesta categoria.

“Ninguém nasce professor e, quem o quiser ser, é bom que saiba da gratificante e complexa tarefa que o aguarda no virar de cada esquina do seu percurso profissional” (RUIVO, 2012, p. 37).

Alguns docentes trouxeram o sentimento de satisfação e de realização quanto ao reconhecimento de seus alunos, pelo carinho recebido ou simplesmente por ser lembrado.

Então eu acho que... que essa questão do carinho, do respeito, né? Da consideração, né? Que os alunos tem pela gente...eu acho que é isso que mantem a nossa chaminha acesa, sabe? (PRM)

[...] então quer dizer que você pode fazer a diferença na vida daquele jovem, daquela criança, daquela pessoa e você vai ser lembrado como o professor, a professora. Então eu acho que isso é fundamental, sabe? Então quer dizer que aquela pessoa, aquele aluno, aquele jovem ele vai levar uma parte de você pro resto da vida. (PRF)

Na visão de López (2016), a docência é uma profissão complexa e ao mesmo tempo tecida em sutilezas, tanto com relação ao empenho pessoal quanto como relação à ação. Sutilezas que interferem na manutenção do compromisso e da motivação e apontam que o sentimento que mais satisfaz os docentes na realização de seu trabalho é justamente serem reconhecidos como bons professores e como pessoas íntegras.

O sentimento de realização para alguns docentes tem a ver não apenas com o seu papel como professor, de sentir-se realizado com seu trabalho, mas além disso, percebe-se um sentimento de muito orgulho para com a própria trajetória e com o caminho percorrido até então – sentimento de superação.

Então o máximo que eu consegui fazer na época foi a especialização, e aí os filhos, foi um com 22, um com 25 e um com 28. Então assim, a gente ainda por ser mulher, isso dificulta um pouco, né? Você continuar dedicando, fazer o mestrado, porque não é fácil...você tá grávida, você tem que cuidar... você tem criança, você tem que dar atenção... então tudo isso sempre (pausa). Eu tive que me dedicar muito pra dar certo tudo. (PRF)

Que eu vivenciei, desde o... as séries iniciais, né? A faculdade, o mercado de trabalho, foi muito difícil chegar onde eu cheguei, então foi muito... muito suor como dizem, né? Foi muito trabalho pra chegar hoje, né? Trabalhar nas escolas que eu trabalho, ser vista, né? Como a profissional que eu sou, então foi superação. Às vezes eu pensava: será que eu vou conseguir? Eu consegui, né? E eu vou conseguir ainda, né? Chegar ainda mais longe (risos). (PRP)

[...] porque... no começo de carreira eu tinha muito medo das turmas novas que eu ia pegar, né? Ainda tenho, quando você vai entrar em alguma turma nova que você não conhece ninguém, quais serão as expectativas, mas é diferente no começo de carreira... será que eu vou dar conta da turma? Eu tinha muito medo. E no começo o domínio da sala de aula, meu domínio da sala de aula era muito (pausa) era muito pequeno, eu não tinha muito domínio, eu precisava gritar, né? E me incomodava muito (riso) o gritar, hoje eu já consigo já manter o nível, de vez em quando a gente dá uns gritos, porque acho que faz parte do professor, né? (PRE)

As diferenças entre as oportunidades, exigências de algumas das realidades de trabalho que vivenciaram e vivenciam, além da qualidade dos relacionamentos interpessoais, de fato, interferem na relação de prazer e satisfação que o docente estabelece com a sua profissão.

E aí eu tive uma oportunidade pra começar a trabalhar no Estado com língua portuguesa e assim, foi trágico, porque eu fui trabalhar numa escola da periferia, uma escola que tinha alto índice, né? De drogas... tráfico muito alto, né? Então assim, eu pegava também alunos, eu peguei, né? Alunos especiais, né? Então assim, sem experiência nenhuma de sala de aula e dar aula de português, né? Pra esses meninos que eles não sabiam nada, não tinham conhecimento de nada, né? Com exceção dos especiais que a gente trabalhava num contexto diferenciado. Aí depois eu comecei a trabalhar numa outra escola em Uberaba, já na região central, já com essa experiência que eu achava que não seria interessante, acabou sendo, foi de grande importância pra mim, saber vivenciar. (PRP)

O relato acima ajuda a retomar o Discurso do Superprofessor (FORMOSINHO, 2009), em que além de sua formação e de um leque de habilidades das quais o professor precisa se valer para se manter ativo, empregado, e de certa forma capaz de cumprir o seu papel, outras tantas tarefas lhe são impostas, sem que se pergunte se consegue sozinho, como com relação aos alunos especiais ou ainda, com relação a situações outras, em que a sociedade se omite

de seu papel e estas questões acabam por desaguar na escola (NÓVOA,2009), sem que este professor tenha se preparado para tal, ou que faça parte de suas incumbências docentes, como a fala do PFP exemplifica acima sobre a presença de drogas ou do tráfico no ambiente escolar.

Claro, tinha aquelas pessoas que tinham medo, ainda mais que era uma escola particular. Aquelas pessoas que estavam ali pra puxar o tapete, né? E eu não estava lá pra isso, eu senti isso também. Eu sentia que tinha pessoas que me abraçavam e tinham pessoas que tinham medo de mim, né? Assim como no Estado quando eu fui a primeira vez né? É... infelizmente até hoje ...Quando chega um professor designado, que nunca trabalhou naquela escola eles não dão, eles não davam muita... importância, falavam assim: ah coitado (riso) falavam tipo assim, entendeu? (PRE)

As evidências postas de que fazer parte de um grupo, no qual o docente se sinta seguro e aceito, interfere na satisfação ou não, no sentimento de completude que o professor tem para enfrentar o seu cotidiano e de se realizar plenamente podem ser observadas:

Na rede particular, eu fui muito infeliz porque lá eles ouvem bastante os alunos, né? Então o aluno é, infelizmente, o patrão, é quem manda e a gente, assim, é submetido a um regime bastante fechado e acho que pelo fato de eu estar no Município e de eu estar, no Estado, mais uma rede pra mim, mais um emprego, eu tava assim, me consumindo demais, eu não tava dando conta de tudo e o que me afetou lá mesmo, assim, que pra mim foi a gota d'água... eu acho que eu sou movida ao... como eu posso te dizer... a motivação, falar assim: nossa, isso que você fez foi legal, nossa parabéns. Aquilo me motiva a melhorar, agora você fala: nossa, aquela aula sua ali... não gostei não. Aí parece que aquilo ali me ceifa na raiz, sabe? (PRM)

Agora a rede privada eu também já... eu acho que o professor na rede privada ele sofre muito também, porque ele é cobrado tanto por parte dos pais, quanto por parte dos alunos que acham que tão pagando e podem mandar e... ele também não tem uma estabilidade, né? (PRF)

Além da invisibilidade, abordada anteriormente, o excesso ou sobrecarga de trabalho, a impermanência ou instabilidade, a falta de prestígio e de autonomia para o trabalho são verificadas na realidade das escolas particulares como um fator esmagador, que dentre outras coisas, impedem a realização do professor.

Então, eu trabalhei no estado, né? Eu falo que o estado, ele deixa a gente assim, muito triste as vezes, porque a hora que você chega na, na hora do, do lanche do professor mesmo que você gosta do que você faz, que cê tá feliz com o que você faz, mas quando você vê os colegas reclamando de tudo, né? Pelas próprias condições mesmo que o estado oferece, então desmotiva muito, é muito difícil, aí você vê o professor naquela correria, né? Dando aquele monte de aula, não tem tempo pra nada e às vezes as condições financeiras, né? Ganha pouco, tem que trabalhar muito pra ter uma vida melhor, então isso desmotiva muito. Agora, a rede federal você tem muito mais oportunidades, né? Então assim, você trabalha só num lugar, você dedica só àquele lugar, então mesmo que hoje eu tenha 22 aulas e ainda, né? Esteja ministrando aula individualmente com aluno que é portador de necessidade especial, mas nem se compara com o monte de aulas que eu tinha. Então a qualidade das

aulas também muda. Agora, quando eu... o tempo que eu fiquei nessa escola particular, eu aprendi muito, eu acho que a rede privada ela exige muito de você, mas aí você aprende muito também. (PRF)

A realidade do professor das escolas estaduais com relação aos baixos salários, ao desestímulo de seus planos de carreira, a jornada extenuante que precisam assumir, se desejam uma vida financeira um pouco melhor, foi abordada pelo PRF, considerando sua experiência anterior e em comparação com o que hoje vive na rede federal. Foi relatado que seu empenhamento profissional melhorou por conta da valorização recebida no emprego atual e pela possibilidade de trabalhar apenas em uma instituição. Apesar de voltar a mencionar as exigências da rede privada de ensino, aponta como positivo os aprendizados que se somaram à sua formação e às suas práticas.

A realização pessoal que descreve, seja pela satisfação com suas práticas, seja pelo reconhecimento dos alunos, ou ainda pelo orgulho do caminho percorrido ou vencido até o momento atual de suas carreiras, é interrompida por situações trazem a sensação de incompletude. Em alguns momentos, frente a determinadas situações, o sentimento passa a ser de injustiça, tristeza, de temor pelo futuro ou, até mesmo, de desejo de abandonar da profissão.

... Eu vou... eu quero continuar, né? Seguir a minha... a minha profissão, estudar, me dedicar. Mas enquanto professora assim, no futuro eu não sei, eu acho que não vai mudar muito não, do que é hoje não, eu acho que vai permanecer na mesma situação. Claro que assim, hoje as pessoas estudam mais, buscam mais conhecimento, né? Eu acho que terão, aí, pessoas, né? Com mais conhecimento, mas em relação à sociedade, né? A visibilidade do professor pela sociedade, eu não acredito em melhora não. (PRP)

... a gente não vê muita esperança porque a gente vê que as políticas públicas não vão pra esse lado, né? E... a gente perde muitos bons alunos que poderiam ser excelentes professores justamente por essa política pública, pelo salário, pelas condições de trabalho. (PRF)

Este foi um apontamento que o PRF trouxe num contexto geral e amplo sobre a realidade docente e não sobre a sua realidade atual. Em outros momentos manifestou o desejo em prosseguir com seus estudos e formação acadêmica, além de ter se descrito como dedicada e estudiosa e com boas possibilidades de ascensão na carreira proporcionada pela rede federal, que se torna uma fonte de incentivo.

No futuro, eu fico com medo da nossa profissão até entrar em extinção, porque eu acredito que os próprios alunos, isso eu já ouvi, né? Da própria... fala deles: Eu? Professor? Nunca! Porque eles veem como é o atual cenário. [...] meus projetos futuros.... é esse, assim, "aí, você vai abandonar a sala de aula?" Se der certo, se eu conseguir passar no concurso, assim, em âmbito federal pra também ser sincera, eu não tenho ambição de ser professora numa faculdade não, minha ambição seria isso, um concurso administrativo no âmbito federal é isso que eu pleiteio pro meu futuro, não sei se eu chego lá, mas é o que eu espero [...] O salário é bacana, não tem essa

trabalheira que a gente tem em casa, com correção e preparação. O serviço é lá, terminei eu vou embora, sabe? (PRM)

Muito triste o futuro... eu acho... eu vejo o futuro muito triste, porque eu me lembro quando eu era aluno, né? A valorização que eu dava aos meus professores, não a todos, mas à maioria, né? Claro que a gente dá valor àquilo que a gente mais gosta, né? Então tinha, claro, tem aquelas pessoas que a gente não gosta, aqueles professores, como existe até hoje, né? É... (pausa) então (pausa) não sei... eu vejo um futuro assim, eu não tô falando como professor ...parece que tá muito vago, tá muito esquecido, tá muito deixado de lado. As pessoas não estão tão preocupadas quanto a isso, entendeu? Os pais é... infelizmente tomam muito as dores dos filhos, os filhos são... aquela bola, criados naquela bola, os filhos têm razão, entendeu? Então é... o professor fica num jogo aí que não tem muito o que ser feito. As pessoas não tão preocupando muito com a educação... (PRE)

Os fatores apontados pelos docentes como elementos que favorecem os sentimentos de realização pessoal e de completude tem forte relação com: sentir que fazem diferença na vida dos educandos, o apreço e carinho que recebem de seus alunos, a valorização financeira e a possibilidade de formação no trabalho e, ainda, o sentimento de superação quando percorrem suas trajetórias.

Dentre os fatores que interferem negativamente ou impedem a realização pessoal dos docentes estão as questões salariais (quando baixas), a sobrecarga de trabalho, a falta de prestígio social, a falta de autonomia para o trabalho e a instabilidade ou temor pelo futuro. Os aspectos aqui agrupados foram sentidos em maior ou menor grau pelos docentes, dependendo da realidade da qual estão inseridos atualmente, por ocasião de seus empregos, como é possível compreender ao observar os relatos desta categoria.

Das redes estadual e municipal, partiram os depoimentos dos salários muito baixos, embora possuam estabilidade em seus empregos, da sobrecarga de trabalho e da necessidade de complementação salarial, levando os docentes a assumirem jornadas de muitas horas de trabalho semanais, planos de carreira não atrativos. Porém, percebem o quanto o seu trabalho é essencial na vida dos alunos.

Da rede particular, os apontamentos foram de sobrecarga de trabalho, instabilidade no emprego, falta de autonomia para o trabalho. Mas, destacam a oportunidade de aprendizado gerado pelas altas exigências. Não se sentem tão necessários na vida dos alunos quanto se sentem na rede pública porque são alunos bem amparados que normalmente recebem uma boa educação.

Da esfera federal foi possível perceber a realização mais plena apontada principalmente por receberem um olhar diferenciado de outros, pelos melhores salários, pela segurança no trabalho, por um número adequado de aulas semanais, liberando o docente para a preparação de um trabalho de melhor qualidade e pela possibilidade de um plano de carreira

que estimula o docente a desejar prosseguir estudando porque, inclusive, será recompensado.

Neste ponto, por todas as questões abordadas acima com relação à realização pessoal e por tudo o que este sentimento implica na vida, na identidade e até nas ações do indivíduo, é que se retoma a preocupação com o cuidado. Segundo Boff (2013), atuam em cada um de nós duas forças: a autoafirmação e a integração – num equilíbrio difícil e dinâmico. Pela força da autoafirmação, o indivíduo centra-se em si e por ela tem o instinto de se defender de toda forma de ameaça contra sua integridade, sua imagem, sua vida. Todos querem viver, aprender, evoluir – esta é a força da persistência, num sentido amplo no qual evoluir significa permitir que todos os seres expressem sua força, sua realidade e suas virtudes. Para o autor, a essência seria a de coexistir para evoluir.

Mas é pela força da integração que o indivíduo se conecta numa rede de relações, sem as quais não viveria, nem sobreviveria: a família, o trabalho e tantos outros grupos sociais nos quais convive, aprende, interage. E é neste todo maior que o equilíbrio entre essas duas forças precisa ser buscado a todo instante. É exatamente neste ponto que o cuidado se insere, de não sobrepujar uma força à outra, mas que ambas fluam harmonicamente.

Da mesma forma, é imprescindível refletir sobre o valor das profissões nas sociedades e na dependência que existe entre elas, sem o julgamento de maior ou menor importância, mas interdependentes. Mais especificamente, na docência existe a separação entre os segmentos: professores de educação infantil, fundamental I e II, professores do ensino médio e superior. Há esta subdivisão, como uma forma de organização estrutural e de sequenciamento, mas não se pode afirmar da diferença ou do grau de importância de um sobre outro, mas também de uma interdependência para que exista a continuidade do aprender. Por analogia, é como se os docentes de cada segmento entregassem o bastão aos outros, na tarefa de educar, razão do docente e direito do aluno. O equilíbrio está no reconhecer-se professor, sentir-se parte integrante deste universo ou categoria e cuidar de si e dos outros.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade brasileira clama por educação. Educação que para muitos foi, e para muitos ainda é negada de forma integral e emancipadora. Educação que muitos apontam como salvadora de inúmeras questões humanas, políticas e sociais. Esta causa estampa cartazes de propagandas políticas como preciosidade que um dia há de ser oportunizada a todas e a todos com qualidade, como se não fosse um direito de todas e de todos e um dever do estado previsto e respaldado por leis. A sociedade brasileira reivindica bons professores, com formação acadêmica que os capacite a educar crianças e jovens de forma a assegurar-lhes desenvolvimento humano e intelectual.

Por sua vez, os professores brasileiros suplicam por qualidade de trabalho, por um salário digno que os permita, além de viver suas vidas com mais coragem e enfrentamento (de cabeça erguida), ainda investir na própria formação. Os professores brasileiros bradam por visibilidade, por respeito, por autonomia, por investimentos na educação, para terem voz em seus processos de formação, até para que estes sejam mais significativos e pontuais para as necessidades da prática e do 'ser professor'. Parece que as duas ideias tangem dois pontos independentes, diferentes e que se repelem. Mas, ao contrário, tratam de questões interdependentes que se somam, fortalecem e compõem o mesmo cenário.

Educação de qualidade, a que todos têm direito, começa pela valorização da carreira docente, pelo entendimento de que se faz necessário e urgente atrair mais e melhores professores para as salas de aula. Atraí-los não para um trabalho quase voluntário a ser realizado 'por amor'. Atraí-los pela beleza da profissão, pelo orgulho de ser um professor e pela importância de um trabalho que precisa ser bem realizado por profissionais bem formados, por salários dignos, por condições de acesso a planos de carreira justos, por oportunidades e acesso a formação. Atraí-los para uma profissão com presente e não com futuro que um dia há de vir.

Quem se dedicaria com afinco, sem medir esforços e investimentos durante toda uma vida para a invisibilidade e para uma vida com privações? O que dizer e pensar de uma sociedade com escassez de professores de formação num futuro próximo?

O objetivo desta pesquisa desde o seu projeto foi exatamente estudar os professores, conhecer o desenvolvimento de sua identidade, as questões relacionadas com a qualidade de sua autoestima, autoconceito e realização pessoal na origem de seu trabalho, entendendo que estes são aspectos fundamentais para que a profissão docente continue existindo. E assim, por meio das histórias de vidas de quatro docentes de Uberaba, MG, foi possível entender o

porquê das diferenças de sentimentos e até mesmo da postura dos professores no desenvolvimento de seu trabalho e no seu viver. Foi possível compreender porque alguns se mostram mais seguros, outros nem tanto. Uns mais motivados que outros e porque alguns conseguem analisar as próprias subjetividades e outros não conseguem sequer observar seus sentimentos e descrevê-los em palavras – falam apenas de suas práticas e justificam o tempo todo que se esmeram, que buscam, que tentam. Mas e a ‘pessoa-professor’?

Se vivemos em uma sociedade que reivindica educação de qualidade e bons professores, vivemos na mesma sociedade que desvaloriza a educação e mais ainda os seus professores, a tal ponto de os tornarem invisíveis, dignos de dó, compreendidos apenas como executores de seu ofício ou como alguém que, sem outra oportunidade, tornou-se professor. Fator que reforça uma situação permanente de injustiças, hipocrisia e opressão. A tragédia não está na decisão de se tornar professor no Brasil, mas sim, na manutenção de um sistema político e social desigual, excludente, injusto, que não mostra interesse por mudanças, por avanço e por se tornar uma nação fortemente educada, crítica e bem-informada.

Não se trata de encontrar uma saída buscando algo melhor, uma situação mais favorável individualmente. Trata-se, primeiramente de o professor buscar se conhecer profundamente como pessoa, como profissional, como parte integrante de uma categoria de professores e professoras e se valorizar – empoderar sua postura, sua fala, suas práticas, seu viver como alguém de muita importância, com a beleza de ser professor – seu devido valor. A partir de então, assumir com coragem e generosidade as lutas que são coletivas e buscar ardentemente por conquistas para todos e todas. Afinal, se o desejo de ser professor caminhar ao encontro apenas daquelas realidades e segmentos que se apresentam mais atraentes e com melhores condições salariais e para o trabalho, extinguir-se-ia gradativamente segmentos tão essenciais e contribuiria ainda mais para o enfraquecimento de muitos.

Justamente esta beleza de ser um professor é a inspiração de jovens (poucos atualmente) que os observam e se inspiram em seus mestres – elemento trazido pelos participantes como crucial e encorajador para que se tornassem também professores ou para se manterem na profissão.

Durante a pesquisa, buscamos compreender se o contexto de onde partiam os depoimentos interferia nas subjetividades dos docentes – aquilo que seria comum ou diferente. É fato e evidente que interfere, principalmente na forma como os docentes são vistos pelo outro e em sua realização pessoal, porém, não foi possível concentrar cada participante apenas na sua realidade ou trazendo apenas elementos do emprego no qual se inserem atualmente, porque alguns possuem mais de uma atividade e todos têm experiências

em diversas realidades, mas ainda sim a análise foi possível e as comparações que os próprios professores traçaram foi de grande enriquecimento para o trabalho.

Se é urgente e necessário ouvir os docentes, também é importante interpretar seus silêncios. Instabilidade (insegurança), falta de autonomia foram palavras insistentes em alguns relatos – e sem autonomia e segurança não existe verdade, não existe denúncia. A verdade do que sentem foi limitada a dizer de suas práticas porque se expor significa correr riscos.

Contudo, apesar da constatação de que a forma pela qual o docente se percebe, o grau de importância que recebem de outros e sua satisfação ou realização são atributos que interferem em sua prática ou fazer diários, parece que estes profissionais, apesar de todos os entraves resistem. Parece se tratar de uma profissão que insiste em florescer em meio a indiferença, em meio a desvalorização e dificuldades, porque apesar de tudo, o desenvolvimento do trabalho junto a seus alunos é o motivo primeiro de sua realização – como se tudo mais fosse externo a esse momento de ensinar e de aprender. Este é o anúncio que precisa ser exposto. Esta é a forma mais sensível e ao mesmo tempo forte de resistência. Mesmo conhecendo a realidade e assumindo que existem professores que se contentam com um trabalho medíocre porque pouco recebem em troca dele, não é possível afirmar que estes representem uma totalidade.

Foi possível compreender que a falta de prestígio social e econômico, a ampliação das exigências do papel dos professores, o sentimento de insegurança no trabalho e com relação ao futuro a falta de autonomia e de credibilidade para realizar o seu ofício, interferem na autoestima docente e contribuem para que os professores tenham uma realização pessoal não estabelecida. Tudo isso, entretanto, tem ligação direta com a qualidade do emprego, da remuneração, das oportunidades e expectativas futuras, do ambiente para o trabalho, do retorno e reconhecimento dos alunos e da comunidade escolar.

O que cabe ainda analisar e investigar é se as necessárias mudanças são fomentadas primeiramente no interior dos processos de formação continuada docente - a princípio, deveriam acontecer dentro da profissão (por professores, para professores) e transbordar a outras instâncias. É preciso conhecer se os momentos de desenvolvimento docente contemplam esta perspectiva de estudo, de descoberta e fortalecimento da própria identidade (profissional e pessoal). Se são espaços de acolhida e cuidado onde professoras e professores possam desnudar suas inseguranças, dúvidas, alegrias, sucessos, fracassos, dores e, a partir de suas verdades, buscarem caminhos de evolução pessoal e profissional.

Por fim, é preciso ressaltar que uma profissão de forma geral desprestigiada, embora essencial, se torna muito pouco atraente para que as próximas gerações optem pela docência

ou pela escolha de um curso de licenciatura ou pedagogia, mesmo que demonstrem interesse para tal. Torna-se urgente a mudança de olhares e a sensibilização de toda a sociedade para a importância do trabalho docente e para as condições emocionais com que esses profissionais, que são primeiramente homens e mulheres, têm vivido e exercido o seu trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas. 2004. Disponível em <http://arpa.ucv.cl/articulos/manualdehistoriaoral.pdf>. Acesso em 26 nov. 2019.
- ALVES, C. Professores são essenciais apenas para enfrentar a Covid 19? UOL 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/chico-alves/2021/04/19/professores-sao-essenciais-somente-para-enfrentar-a-covid-19.htm> . Acesso em: 19 abr. 2021.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faceeba/article/view/7441>. Acesso em: fev. 2021.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, nº 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, M.; GATTI, B. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução, **Anais, SIMPÓSIO BRASILEIRO-ALEMÃO DE PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS**, 2008. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002133855> Acesso em: 21/06/2021.
- ANTUNES, D. D.; PLASZEWSKI, H. O ser professor em contínua construção. **Educação**, vol. 41, no. 1, 2018, p. 30-40. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29782/16844>. Acesso em: 05/04/2020.
- ARAGÃO, E. **Salário de professor(a) do ensino médio brasileiro é o pior do mundo**. CNTE 2020. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/salario-de-professora-do-ensino-medio-brasileiro-e-o-pior-do-mundo/#:~:text=A%20remunera%C3%A7%C3%A3o%20m%C3%A9dia%20de%20todos,no%20valor%2> . Acesso em: 8 abr. 2021
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010. 281 p.
- BAUMAN, Zygmunt, **Tempos líquidos**. tradução Carlos Alberto Medeiros. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BOFF, L. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 296 p.
- BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão da terra. 15.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 199 p.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARDOSO, M.I.S.; BATISTA, P.M.F.; GRAÇA, A.B.S. A Identidade do Professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, n.65, abr-jun. 2016, p. 371-390. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216520>. Acesso em: 6 maio 2020.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W.(orgs) **Psicologia Social: O Homem em Movimento**. 8ª ed. São Paulo, SP: Ed. Brasiliense, 1989, p. 58-75.

CIAMPA, A. da C. Identidade Humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. **Interações**, v. III, n. 6, jul/dez.1998. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/140131.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

CRUZ, F.M.L.: AGUIAR, M.da C. Trajetórias na Identidade Profissional docente: aproximações teóricas. **Psicologia da Educação**, v.33. 2011, p.7-28. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/28527/20028>. Acesso em: 6 maio 2020.

CUNHA, M. Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 22 edição. - Campinas, SP. Papirus, 2010. 159p.

CUNHA, M. Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, v.39, n.3, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/en_aop1096.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.

DALPIAZ A. D., PLASZEWSKI, H. O professor em construção contínua. **Educação**. 2018, 41 (1), 30-40. ISSN: 0101-465X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84857099006>. Acesso em: 4 abr. 2020.

DANTAS, S.S. Identidade Política e Projetos de Vida: Uma Contribuição à Teoria de Ciampa. **Psicologia & Sociedade**, v.29, , 2017.

DUBAR, C. Para uma Teoria Sociológica da Identidade. In: DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2005. p.133-159.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A.; (Org.) **Profissão Professor**. Porto Editora, Lda. 1999, p.93-124.

FARIA, E.de; SOUZA, V.L.T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, SP. v.15 n 1 jan/jun 2011. p. 35-42.

FERRARI, M. **Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2020**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2020>. Acesso em: 8 abr. 2021.

FERRÃO CANDAU, V. M. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**. 2014, 37(1), 33-41. ISSN: 0101-465X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84830089005>. Acesso em: 6 maio 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**.

São Paulo: Paz e Terra. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp. 2000.

FONTANA, R. A. C.. **Como nos tornamos professoras?** 3. Ed.; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 208 p.

FORMOSINHO, J. Ser professor na escola de massas. In: FORMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de professores: atividade profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora. 2009, p. 37-69.

FOSSATTI, P.; GUTHS, H.; SARMENTO, D. F. Perspectivas para o bem-estar na docência: trajetória de vida e produção de sentido. **Rev.Mal-Estar Subj**, Fortaleza , v. 13, n. 1-2, p. 271-298, jun. 2013 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482013000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 21 set. 2020.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.
GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1 ed. São Paulo, SP. Publisher Brasil. 112p. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2773/1/FPF_PTPF_12_026.pdf. Acesso em 20 abr. 2021.

GARCIA, M. M. A.; HYPÓLITO, A.M.; VIEIRA, J.S. As identidades como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acesso em: mar. 2020

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo. Revista de Ciência da Educação**, n. 08. p. 23-36. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/131/219>. Acesso em: 21/08/2020.

GUENTHER, Z. C. **Educando o ser humano: uma abordagem da psicologia humanista**. Campinas, SP: Mercado das Letras, Lavras, MG: Universidade Federal de Lavras, 1997. 272p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Porto Editora, Lda: Porto, Portugal, 2007, p. 31-61.

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>. Acesso em: 01 jun. 2020.

KOYAMA, A.C.; CUNHA N.R. Memórias e educação das sensibilidades na formação de professores. In: PRADO, G. do V. T.; SERODIO, L.A.; PROENÇA, H. H. D. M. (org.) **Teu olhar transforma o meu?** FE/UNICAMP: Campinas, SP, 2015. 1240 p. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/7falaoutraescola/arquivos/ebook.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo, SP: Ed. 34 Ltda. 1999, 264p.

LÓPEZ, A. M. Compromisso e reconhecimento social dos professores: alguns paradoxos de uma profissão na encruzilhada. In: SANCHO GIL, J. M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual**. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 109-131.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986. 99p.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCONI, M. A. LAKATOS E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3 ed. São Paulo Atlas, 1996.

MENDES, A. R.; DOHMS, K. P.; LETTNIN, C.; ZACHARIAS, J.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Autoimagem, autoestima e autoconceito: Contribuições pessoais e profissionais na docência. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/724/374>. Acesso em: 14 set. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores [...]. **Diário oficial da união**: edição 208, seção 1. Brasília, DF, p. 103, 29 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 06 jul. 2021.

MOITA, M. da C. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Porto Editora, Lda: Porto, Portugal, 2007, p. 111-140.

MONTEIRO, F. M. de A.; FONTOURA, H. A. da; CANEN, A. Ressignificando práticas de ensino e de formação docente: Contribuições de narrativas, diálogos e conferências. **Revista De Educação Pública**, 23(53/2) 2014, p. 637-654. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1758>. Acesso em: 08 set. 2020.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; JESUS, S. N. de; HERMÍNIO, C. I. Universidade: Auto-Imagem, Auto-Estima e Auto-Realização. **UNirevista**, v.1, n.2, 2006. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/28083197_Auto-imagem_auto-estima_e_auto-realizacao_na_universidade. Acesso em: 14 set. 2020.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; TIMM, E. Z. O professor e o cuidado de si: perspectivando a própria vida como uma obra de arte. Por que não? **Ciência em Movimento**, ano XI, n. 22. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/viewFile/115/80>. Acesso em: 03 mar. 2020.

NOBRE, F. C.; CORRÊA, D. A.; NEPOMUCENO, L. H.; NOBRE, L. H. N.; SOUSA, A. J. de; SIQUEIRA FILHO, V. A amostragem na pesquisa de natureza científica em um campo multiparadigmático: peculiaridades do método qualitativo. **Revista Espacios**. Vol. 38 (Nº 22) Año 2017, p. 13-24. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n22/a17v38n21p13.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

NÓVOA, A. Novas disposições dos professores: a escola como lugar de formação. **Correio da Educação**, Porto, n. 47 suplemento, p. 1-4, 2004.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Instituto de Educação. 2009. 93 p. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

NÓVOA, A (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007. 215 p. (Coleção Ciências da Educação).

PALHARES, I. **Só 2,4% dos jovens brasileiros querem ser professor**. Estadão, 2018. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,so-2-4-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-professor,70002364548>. Acesso em: jun. 2019.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde Soc.** São Paulo, v.28, n.1, p.135-153, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902019000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 set. 2020.

RUIVO, J. **O desencanto dos professores**. RVJ Editores, Lda: Portugal. 2012. 103p. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55720246/O_DESENCANTO_DOS_PROFESSORES_COMPLETO.pdf?1517839315=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3D. Acesso em: 22 abr. 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009. 317 p.

TIMM, E. Z.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza. v. 10, n 3, p. 865-885, set/2010. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/4950/3959>. Acesso em: 03 mar. 2020.

VASCONCELOS, C. dos S. **O Desafio da Qualidade da Educação**: Gestão da Sala de Aula. 2013. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/celsovasconcellos-seesp_qualed_gesto_sa_1_1.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

VERÍSSIMO, É. **Ana Terra**. 26. ed. Porto Alegre (RS): Globo, 1987. 150 p. (Paradidática).

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

HISTÓRIA DE VIDA TEMÁTICA: A PROFISSÃO DOCENTE

Gostaria que você falasse tudo que lhe vem à mente sobre a profissão de professor (a), desde o momento que a escolheu a profissão até os dias atuais. Pense em todos os sentidos: técnicos, pessoais, afetivos, expectativas, sentimentos, percurso, desafios, etc.

1. O desejo de ser professor (a)

- A escolha da carreira docente (a decisão)
- Os sentimentos

2. Sua formação inicial

- Expectativas
- O percurso
- Os sentimentos

3. Primeiras experiências profissionais

- Relações Interpessoais (com os pares, alunos, famílias, gestores)
- Os desafios
- Os sentimentos (como se sentia? Como achava que era visto por outros como professor?)

4. A maturidade docente

- O que lhe trouxe os anos de experiência na docência?
- Percepções da sua trajetória
- Percepções sobre a sua profissão
- **Quem é você, professor, para você mesmo (a)?**
- **Quem é você, professor, pelo olhar do outro?**
- Sentimentos

5. O futuro

- O que esperar para sua carreira? (Expectativas)
- O que vislumbra para a ‘profissão professor’?
- Os sentimentos