

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

MÔNICA NÚBIA ALBUQUERQUE DIAS

**A COMPREENSÃO DO SER PROFESSOR COMO PROFISSIONAL DO ENSINAR:
UM ESTUDO COM DOCENTES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE TERESINA**

TERESINA
2010

MÔNICA NÚBIA ALBUQUERQUE DIAS

**A COMPREENSÃO DO SER PROFESSOR COMO PROFISSIONAL DO ENSINAR:
UM ESTUDO COM DOCENTES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE TERESINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha Formação de Professores, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho.

TERESINA

2010

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

D541s Dias, Mônica Núbia Albuquerque.
A compreensão do ser professor como profissional do ensinar: um estudo com docentes da Rede Pública Estadual. [manuscrito] / Mônica Núbia Albuquerque Dias – 2010.
119f.

Cópia de computador (printout).
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.
“Orientadora: Profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho”

1. Função social do professor. 2. Significado social e sentido pessoal. 3. Ser professor. I. Título.

MÔNICA NÚBIA ALBUQUERQUE DIAS

**A COMPREENSÃO DO SER PROFESSOR COMO PROFISSIONAL DO ENSINAR:
UM ESTUDO COM DOCENTES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE TERESINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha Formação de Professores, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 26/03/2010

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho – UFPI
(Presidente)

Prof.^a Dr.^a Iveuta de Abreu Lopes - UESPI

Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina - UFPI

Aos meus pais, Alberto e Argelina, que me apoiaram incansavelmente; aos meus filhos, Luara e Arthur, que compreenderam as ausências; e aos meus irmãos, sempre solícitos nos momentos difíceis da minha trajetória no mestrado.

AGRADECIMENTO

A Deus, por não me deixar fraquejar e acreditar na realização de um sonho;

Às várias pessoas que, de alguma forma, contribuíram para realização desse compromisso, que ultrapassou os espaços acadêmicos, tornando-se um projeto de vida pessoal;

À professora Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho, pela competência, pelo compromisso e a paciência durante toda essa trajetória.

Às professoras da banca de qualificação Dr.^a Ivana Maria de Melo Ibiapina e Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pelas significativas críticas que fizeram a este trabalho.

Às minhas amigas, Marta Rochelly, Cristiane, Maria Ana Sá e ao amigo Jeferson pelo incentivo durante toda esta caminhada;

À minha amiga Lucilda Lago, pelo incansável incentivo nos momentos mais difíceis;

À 15^a turma do mestrado em Educação da UFPI;

Aos professores do Mestrado em Educação da UFPI;

Aos professores que participaram da pesquisa, contribuindo significativamente para que esta acontecesse;

À Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí – SEDUC, pelo apoio institucional.

As rosas não falam

*Quem disse que as rosas se calam?
Não! Falam com poetas e loucos
Apaixonados! E não são poucos,
Que perdem a razão quando amam!*

*(É loucura mansa, causa pouco mal,
Estropia as rimas, ameaça a métrica,
Nada tem daquela loucura tétrica!
Que frequenta as páginas de jornal)*

*Quando em versos, alteiam a fala.
Somente a rosa, tem por pena
Paciência de ouvi-los, e exala...*

*Todo seu perfume, cores e beleza,
Respondendo aos poetas, dá serena,
Da volta do amor, plena certeza!*

(Pedro Paulo da Gama Bentes)

RESUMO

O objetivo deste trabalho dissertativo foi investigar a compreensão que os professores da Rede Pública Estadual têm sobre o ser professor. O interesse pela temática justifica-se pelos vários questionamentos que foram surgindo no percurso de doze anos de trabalho no magistério e na coordenação pedagógica. Assim, apresentamos os seguintes questionamentos tomados como base norteadora deste estudo: O que é ser professor? O que pensa o professor sobre o seu ofício? O que motiva a permanência do professor na profissão docente? Esses questionamentos foram submetidos à ótica teórica de Vigotski (2008), Leontiev (1978), Bock (1999); Asbahr (2005); Basso (1998), dentre outros que ajudaram a compreender o homem como ser sócio-histórico e cultural e também aos estudos e pesquisas que tratam da função social do professor, os quais orientaram nossas reflexões sobre o ser professor. Desse modo, os objetivos específicos da pesquisa foram: a) delinear o perfil do grupo de professores pesquisados; b) entender o processo de escolha e permanência na profissão docente; c) analisar os sentidos produzidos pelos professores em relação ao ser professor; d) analisar a relação da atividade de ensino dos professores com o sentido que este atribui ao ser professor. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que contou com a participação de nove professores na condição de sujeito de estudo e o emprego da entrevista semi-estruturada. Para análise e interpretação dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. As análises empreendidas revelaram que, sobre o ser professor, os sentimentos constituídos pelos professores demonstram a realidade objetiva na qual estão inseridos. A rigor, todos os professores reconhecem o ensinar como específico da docência. No entanto, um grupo de professores se aproximou do significado social da profissão por considerar esta um compromisso com a formação do cidadão crítico, preparando-o para o convívio social e, sobretudo, para o mercado de trabalho. Ao passo que outro grupo de professores se afastou do significado da docência por considerar esta como uma missão ou por focarem apenas no conteúdo em sala de aula, esquecendo-se do compromisso social do ensinar gerando um distanciamento entre a função social da docência e o sentido pessoal constituído pela profissão. Quanto à permanência dos professores na docência, os motivos por eles apontados revelaram que a grande maioria continua na profissão porque gosta do que faz. Os resultados mostraram ainda que os sentidos constituídos pelos professores foram cristalizados socialmente ao longo da trajetória profissional, originando o eu profissional em consequência daquilo que foi vivenciado na objetividade das coisas, transformando-se no sentido pessoal que cada profissional confere à sua profissão.

Palavras-chave: Função social do professor. Significado social e sentido pessoal. Ser professor.

ABSTRACT

The goal of this dissertation work was to investigate the comprehension that teachers of the state public education have about the the being teacher. The interest for the subject matter justifies itself for the various questions that were appearing in the route of twelve years in the teaching work and pedagogical coordination. Thereby, we present the following questions taken as guiding base of this study: what is being a teacher? What does a teacher think about his/her occupation? What does motivate the teacher in the teaching occupation? These questions were submitted to the theoretical optics of Vigotski (2008), Leontiev (1978), Bock (1999); Asbahr (2005); Basso (1998), among others that helped to understand man as a socio-cultural and historical being and also to the studies and researches that treat of the social function of the teacher, wich guide our reflexions about being a teacher. In this way, the specific goals of the research were: a) to delineate the researched teachers group profile; b) to understand the choosing process and staying in the teaching occupation; c) to analyze the senses produced by teachers in relation of the being teacher; d) to analyze the relation of the teaching activity of teachers with the sense that this attributes to the being teacher. It is a research of qualitative kind that had the participation of nine teachers as the subject of the study and the use of the semi-structured interview. To the analysis and interpretation of data, it was used the content analysis technique. The understanding analysis undertaken revealed that, about the being teacher, the sediments composed by teachers set out the objective reality where they are inserted. Strictly, all the teachers recognize teaching as specific in the teaching area. However, a group of teachers has approached from the social meaning of the profession by considering that a compromise with the formation of the critic citizen, preparing him/her to the social living and mainly to the labor market. While an other group of teachers has kept away from the meaning of teaching, by considering this as a mission or by focus only in the content in the classroom, forgetting themselves the social compromise of teaching creating a distance between the social function of teaching and the personal sense constituted by the occupation. About the permanence of teachers in teaching, the reasons pointed by them revealed that most of them keeps in this profession because they like what they do. The results still showed that the senses constituted by the teachers were socially crystallized, along the professional trajectory, creating the professional-myself in consequence of what was experienced in the objectivity of things, turning it in the personal sense that each professional grants to his/her profession.

Key words: Social function of the teacher. Social meaning and personal sense. Being teacher.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Distribuição dos professores tendo como base nome, sexo, idade, tempo de serviço e formação acadêmica 61
- Quadro 2** Disposição dos indicadores acerca dos motivos que influenciaram os professores na escolha pela profissão docente 68
- Quadro 3** Disposição dos indicadores acerca dos motivos que influenciaram os professores a permanecerem na profissão docente..... 78
- Quadro 4** Disposição dos indicadores acerca dos sentidos produzidos pelos professores sobre o ser professor 88
- Quadro 5** Disposição dos indicadores acerca dos sentidos produzidos pelos professores sobre o ser professor 97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR: APONTAMENTOS HISTÓRICOS	17
2.1 O ensinar da antiguidade ao Renascimento	18
2.1.2 O ensinar no período Medieval.....	19
2.2 O ensinar no contexto da modernidade	21
2.2.1 Consolidação da profissão docente	23
2.2.2 A especificidade da docência.....	25
2.3 Formação de professores: do passado ao presente	28
2.3.1 Formação inicial: novos contextos.....	31
2.3.2 Formação continuada: debates atuais	34
3 PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: O HOMEM, A CONSCIÊNCIA E A PRODUÇÃO DE SENTIDO E SIGNIFICADO SEGUNDO LEONTIEV	38
3.1 A concepção de homem na Psicologia Sócio-Histórica	38
3.2 O homem e o seu desenvolvimento cultural	40
3.3 O homem e o desenvolvimento da consciência	42
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	48
4.1 Considerações sobre a pesquisa qualitativa	48
4.2 Procedimentos metodológicos	51
4.2.1 Universo da pesquisa e participantes	51
4.3 Procedimento de construção dos dados	52
4.3.1 Contato com os professores interlocutores da pesquisa	53
4.3.2 Entrevistas.....	54
4.4 Processo de análise e interpretação dos dados.	55
5 COMPREENDENDO O SER PROFESSOR	59
5.1 Perfil dos professores	60
5.1.1 Sobre o gênero na docência	62
5.1.2 Sobre a faixa etária e o tempo de serviço	63
5.1.3 Sobre a formação acadêmica dos professores.....	65
5.2 Motivos da escolha da profissão docente	67
5.2.1 Considerações sobre os motivos de ordem objetiva	70
5.2.2 Considerações sobre os motivos de ordem subjetiva	74
5.2.3 Motivos de ordem subjetiva e objetiva.....	75
5.3 Motivos da permanência na profissão docente	77
5.3.1 Motivos relacionados à operacionalização da atividade de ensino	82
5.3.2 Motivos relacionados à realização da função social da profissão docente.....	83
5.3.3 Motivos relacionados tanto à realização da função social da profissão docente quanto à operacionalização da atividade de ensino.....	84
5.3.4 Motivos relacionados à aposentadoria	85
5.4 Sentidos de ser professor	86
5.4.1 Sentido que se aproximam do significado social da profissão docente	90
5.4.2 Sentido que se distanciam do significado social da profissão docente	92

5.5 Atividade de ensino e possibilidades de atuação	95
5.5.1 Atividades orientadoras de ensino	99
5.5.2 Dificuldade na atividade de ensino	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE	116

1 INTRODUÇÃO

O período educacional que vivenciamos nos leva a refletir sobre o tipo de homem que estaria em conformidade com a atual sociedade. O que nos induz a pensar no processo educativo, sobretudo na escola e no professor, visto que a escola atua como espaço social organizado para fins educacionais sistematizados, e o professor, como agente mediador desse processo.

É por meio da escola que ocorre a possibilidade de mudanças significativas para a formação de uma sociedade inclusiva em todos os aspectos. Nesse sentido, o professor ocupa lugar central entre os fins da escola e a formação do aluno. No entanto, sabemos que os sistemas de ensino operam com possibilidades de mudanças sociais, que ora sinalizam para uma colaboração social, no sentido de interação social, ora conduzem para um processo de exclusão. Nesse processo, enfatizamos, outra vez, a importância do professor como ponto de equilíbrio entre aluno, escola e sociedade.

Considerando a importância do professor para contribuir com as mudanças na sociedade, não há como não reconhecer a relevância do papel desse profissional. O que nos instiga a indagar: quem é o professor, no atual contexto?

Assim, o presente trabalho tem como ponto de partida as várias indagações que foram surgindo sobre o ser professor em nosso percurso de doze anos de atuação no exercício desse ofício e na coordenação pedagógica. Convém ressaltar que, nesse percurso, nosso trabalho de professora foi realizado em diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, o que nos oportunizou o convívio com profissionais de diversas formações, que se queixavam de questões pedagógicas, do excesso de burocracia da escola, dos baixos salários, enfim, da cansativa jornada de trabalho.

Embora os colegas de profissão direcionassem os questionamentos para as questões práticas do dia-a-dia, preocupávamo-nos com a interpretação que estes davam à sua função como professor. A função de coordenação pedagógica em escolas do Ensino Fundamental da rede Pública Estadual nos possibilitou analisar o professor com um olhar mais investigativo. A franca expressão de sentimentos que até então eram classificados como negativos pelos companheiros passaram a ser vistos de forma neutra.

A atuação no Ensino Superior foi a oportunidade de maior aproximação com o objeto de estudo pretendido, desta vez com foco mais direcionado para a função social do professor. As constantes leituras de autores da Psicologia Sócio-Histórica nos proporcionou

maior compreensão em determinados temas no campo da Psicologia da Educação, sobretudo, com relação à linguagem, consciência e afetividade. Esses estudos, que aconteceram por meio da nossa prática na disciplina Psicologia da Educação, nos conduziram a um entendimento mais alargado sobre os sentimentos dos colegas quanto à sua função e, em consequência, sobre as questões do ser e do estar na profissão docente. Nesse sentido, o interesse pelo estudo surgiu mediante sentimentos vivenciados em diferentes momentos da profissão, sentimentos que efetivamente contribuíram para a reconstrução da nossa identidade profissional.

Nesta perspectiva, as discussões centram-se em vários aspectos, no caso, passam pela trajetória de formação inicial e continuada. Pesquisar sobre o que pensam, o que sentem com relação ao ser professor é compreender o significado social da profissão, mas é também investigar os sentidos produzidos sobre o ser professor. Isso reporta também à construção do eu profissional e da função social que este profissional exerce.

Considerando a preocupação explicitada no tocante ao ser professor é que encontramos na literatura portuguesa trabalhos como os de Nóvoa (1995), que estudou o processo histórico da profissionalização do professorado, enfocando como a função docente se desenvolveu, constituindo-se hoje como profissão. Esse trabalho, bem como outros que citaremos ao longo deste trabalho, serviram como apoio para nossa compreensão sobre o ser professor na atualidade.

Nessa linha de pensamento, Esteve (1995) e Cavaco (1995) estudaram a situação dos professores no processo de mudanças sociais, sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à educação, bem como o significado e o sentido da docência para o próprio professor. Os autores se preocuparam em compreender a imagem que o professor tem de si e do seu trabalho e como evolui a pessoa que exerce essa profissão, considerando a trajetória de vida profissional ao longo da idade e da profissão.

A partir dos estudos sobre o professor, que já vêm acontecendo em outros países e, sobretudo, em como este profissional se colocava frente às mudanças sociais ocorridas em nosso país desde a década de 1980, estudos como os de Pimenta (1996) e Gatti (1996) ganharam espaço entre os teóricos brasileiros, por preocuparem-se com a relação do professor em situações de mudanças.

A literatura especializada mostra que estudos voltados para o ser professor em nosso país têm sua gênese nos inúmeros debates ocorridos no início da década de 1980. A partir de então, esse profissional passou a reivindicar melhores condições de trabalho, de avanços salariais e de melhoria na formação inicial e continuada. As mudanças sociais vigentes da época exigiam olhares para o sistema da educação no Brasil e em especial para os

professores que, em meio às críticas em torno do sistema educacional, sentiam-se desvalorizados, confrontados com alguns paradoxos, que os levaram a questionar a sua atuação profissional (ROMANOWSKI, 2006).

Os anos 1990 foram marcados por questionamentos a favor da reestruturação da educação e, especialmente, por algo que ressignificasse o papel do professor e que respondesse às inquietações que emergiam em torno da profissão docente e do professor. As discussões voltam-se para compreensão do sujeito, privilegia-se a formação do profissional pesquisador. A ação desse profissional passa a ser associada aos aspectos pessoais e sociais, com ênfase no sujeito historicamente em construção (ROMANOWSKI, 2006; PEREIRA, 2006).

Na primeira década do século XXI, as discussões se voltam para o professor como possuidor de conhecimentos variados, que não se restringem apenas aos conteúdos didáticos. A aquisição dos conhecimentos por parte dos professores envolve vários saberes, o que requer consciência sobre a sua função no sentido de participação social do seu papel frente à sociedade.

Para Imbernón (2000, p. 14, supressão do autor) a nova era requer profissionais da educação com diferentes saberes e poder de decisão. Isso porque, “a profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente”.

Dessa maneira, a formação adquire possibilidades de transformação social, que vão além do ensino. O professor deixa de ser mero executor de currículos e passa a exercer o papel de agente dinâmico cultural, que realiza determinado currículo a partir de contexto flexível e dinâmico.

A preocupação com assuntos que envolviam o ser professor ocasionou vários trabalhos de pesquisa envolvendo temas como o sentido e o significado do trabalho docente; a identidade do professor; a compreensão dos aspectos subjetivos e objetivos relacionados à vida dos professores. Dentre os autores que desenvolveram trabalhos nessa linha, podemos citar Basso (1998), Marin (2003), Abdalla (2006), Prandini (2007) dentre outros.

Basso (1998) trata sobre a prática pedagógica de um grupo de professores de história. Seu estudo teve como objetivo a compreensão do trabalho docente como aprofundamento teórico-metodológico orientador da atividade de formação acadêmica e continuada de professores. A autora articulou as condições objetivas e subjetivas do trabalho do professor e a relação entre o sentido e o significado atribuídos pelos professores sobre a

profissão, concluindo que a falta de motivação dos professores está ligada aos aspectos objetivos, quando estes percebem condições de trabalho não favoráveis.

Marin (2003) direciona seus estudos para a formação de professores, analisa as manifestações da decisão do ingresso na docência, examina os motivos que levaram professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental a atuar na profissão. Sua preocupação é compreender aspectos das condições subjetivas ligadas à docência, buscando relacioná-las às condições objetivas em que as opções ocorreram como também estabeleceu relação com o tema das identidades e com questões que envolviam a consciência.

Em seu relato final, a autora concluiu que as análises da prática discursiva das professoras constituem exemplo de estudos de práticas que compõem a cultura docente e que as identidades desses profissionais foram se amalgamando ao longo do processo de formação. As velhas identidades foram sendo substituídas por novas identidades. Para a autora, a função dos cursos de formação se tornou importante para que as professoras constituíssem consciência sobre a sua função e o seu papel na docência.

Nessa linha, citamos o trabalho de Abdalla (2006), que trata sobre o senso prático de ser e estar na profissão docente. A autora direcionou a prática pedagógica para o contexto do *habitus*, ou seja, o professor, por meio das necessidades habituais e desejadas, busca superar as necessidades da profissão. Discute acerca da posição que os professores ocupam, isto é, o modo como os mesmos se comportam diante das mudanças em relação à realidade social. Dessa maneira, desdobrou seu estudo por meio de três eixos – em dimensões pessoais, profissionais e organizacionais – e como ponto central o professor, como pessoa que faz sua própria experiência de vida. A autora concluiu que as necessidades habituais, que se dão no nível pessoal, profissional e organizacional, cruzam-se com as necessidades desejadas, imprimindo assim, uma espécie de senso prático.

Podemos citar ainda o trabalho de Prandini (2007) sobre o sentido do trabalho docente e a formação de professores com base na atuação docente, mediada pelas novas tecnologias. Em sua pesquisa, a autora constatou desenvoltura no desempenho das funções das professoras pesquisadas, por meio de sentimentos de confiança e competência, embora tenha verificado momentos de cansaço e até mesmo sentimento de frustração por parte das professoras por se considerarem apenas produto do trabalho que fica registrado em um ambiente virtual. As mesmas se sentiam motivadas a continuar por inúmeras condições adversas que alteravam suas atuações.

Verificamos que as pesquisas envolvendo o professor e, sobretudo o sentido que este profissional atribui à sua profissão, cresceram nas últimas décadas do século XX e início

do século XXI. Assim, em face às discussões aqui engendradas e com o olhar voltado para nossa realidade é que indagamos: o que é ser professor no atual contexto?

Frente aos muitos questionamentos sobre o ser professor, que foram surgindo em nossa trajetória de vida profissional, optamos por realizar uma pesquisa com o objetivo geral investigar a compreensão que os professores da Rede Pública Estadual têm sobre o ser professor. Para dar conta desse objetivo, esboçamos como objetivos específicos: a) delinear o perfil do grupo de professores pesquisados; b) entender o processo de escolha e permanência na profissão docente; c) analisar o sentido produzido pelos professores em relação ao ser professor; d) analisar a relação da atividade de ensino dos professores com o sentido que este produz sobre o ser professor.

Este trabalho de pesquisa tem embasamento em alguns teóricos da Psicologia Sócio-Histórica porque, segundo Bock (2007, p. 17)

A Psicologia Sócio-Histórica carrega consigo a possibilidade de crítica. Não apenas por uma intencionalidade de quem a produz, mas por seus fundamentos epistemológicos e teóricos. Fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. Nesse sentido, concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que através do trabalho, produzem sua vida material; as idéias como representações da realidade material; a realidade material como fundamentada em contradições que se expressam nas idéias; e a história, como movimento contraditório constante do fazer humano [...].

Com base na concepção de homem como ser sócio-histórico, que por meio do trabalho se concebe como ser ativo, que produz, desenvolve e modifica seu meio, acreditamos encontrar respostas às várias indagações formuladas ao longo dessa pesquisa.

Com a finalidade de apreendermos um *corpus* empírico que nos possibilitasse investigar a compreensão que os professores têm sobre o ser professor, utilizamos a técnica da entrevista semi-estruturada. Quanto à análise dos dados, empregamos a técnica de análise do conteúdo, por compreendermos que toda mensagem precisa de delineamento teórico.

O trabalho está organizado da seguinte forma: a primeira seção tem como objetivo central caracterizar a função social do professor. Para atingir o objetivo proposto, está estruturado em itens que discutimos os aspectos históricos da profissão docente, a função social do professor e características do ensinar: o ser professor no contexto da modernidade e a formação de professores do passado ao presente.

Na segunda seção nosso objetivo é discutir, sob a ótica da Psicologia Sócio-Histórica de Leontiev (2004), o desenvolvimento da consciência e a produção de sentido e significado.

Na terceira seção traçamos o percurso metodológico da pesquisa, enfocando teoricamente todos os caminhos delineados, na intenção de deixar claro o trajeto que fizemos empiricamente. Para tanto, abordamos o tipo de pesquisa e os procedimentos metodológicos, sobretudo o universo da pesquisa, os participantes e os processos de construção e de análise dos dados.

Na quarta seção, apresentamos os resultados oriundos do processo de análise e interpretação das falas dos professores, considerando as seguintes categorias: perfil dos professores, motivos da escolha pela profissão docente, motivos da permanência na profissão docente, sentidos de ser professor e atividade de ensino e possibilidades de atuação.

Concluimos este estudo com algumas considerações finais sobre o que foi trabalhado e discutido no percurso da pesquisa, de modo a sistematizar os resultados encontrados, para contemplar os objetivos propostos.

Entendemos que este estudo se justifica por vários motivos, dentre os quais se destaca a necessidade pessoal em compreender os sentidos constituídos sobre o ser professor. A relevância das discussões sobre a formação inicial e continuada dos docentes. Outro motivo é a possibilidade de poder contribuir com a comunidade acadêmica, no tocante ao entendimento do movimento que se faz na profissão de professor, com relação aos aspectos subjetivos e objetivos, ou seja, a relação existente entre o sentido e o significado do referente ofício para esse profissional.

2 FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

Com objetivo de caracterizar a função social do professor, organizamos nossas discussões em três itens. No primeiro item situamos as discussões em torno da função desenvolvida ao longo dos tempos. No segundo item apresentamos a legalização da profissão, quando a ação de ensinar passa a ser denominada como profissão. No terceiro e último item nossas discussões enveredam para a redefinição da docência, considerando as atuais exigências da profissão, finalizamos com considerações sobre a formação continuada. Para nortear as discussões apresentadas, nos embasamos nas ideias de Nóvoa (1995), Costa (1995), Aranha (1999), Ponce (2001), Romanowski (2006), e outros.

Nesse sentido, iniciamos nossas discussões com os seguintes questionamentos: a quem servia esta pessoa que se encarregava de divulgar o saber intelectual em determinados momentos históricos? Qual era o seu objetivo? Quando esta função passou a se denominar profissão? Que exigências são feitas em torno da figura desse profissional, sobretudo de sua formação?

Em resposta a estes questionamentos, a cada um especificamente, iremos respondendo de forma genérica. Destacamos que a ação de ensinar, ao longo dos tempos, sofreu modificações relativas a cada momento histórico, tornando-se característica fundamental para diferenciar o indivíduo que a exercia de outros atores sociais que desempenhavam diferentes ofícios. O reconhecimento da figura do professor como profissional só passa a acontecer na modernidade, momento em que surge a necessidade de se consolidar este como profissional.

Convém ressaltar que a ação de ensinar se reporta a uma ação organizada, proposital, daí a importância em compreendermos que esta existe desde tempos mais remotos e surge no momento em que a educação perde o seu caráter primitivo acompanhando as transformações das classes sociais. Cabe acrescentar que entendemos por ação de ensinar o processo de trabalho pedagógico desenvolvido pelo profissional do magistério, que vai desde o ato de ensinar em sala de aula até o nível da escola como espaço social do processo de formação (DAMIS, 2004).

A seguir, apresentamos as características do ensinar do período da antiguidade ao renascimento, os primeiros mestres como surgiram e como eram vistos pela sociedade.

2.1 O ensinar da antiguidade ao renascimento

No antigo Egito, o ensinar consistia na retórica. Logo, o objetivo do ensino era o falar bem. A educação era direcionada para os futuros dirigentes. O mestre preparava o homem completo para assumir o poder, tendo como condição fundamental do ensino a arte e o domínio do discurso. Assim, os primeiros mestres que surgiram eram pessoas cuja função estava em preparar os homens para assumirem elevados cargos políticos que exigiam como habilidades as artes, a retórica e a erudição (ROMANOWSKI, 2006).

Ponce (2001) refere que na Grécia antiga, sobretudo em Atenas, os primeiros mestres que surgiram foram os de música e de ginástica, que preparavam seus alunos para o uso da fala na política e para o manejo das armas na guerra. Os mestres preocupavam-se essencialmente com a retórica, davam ênfase à gramática, instruíam e alfabetizavam para formar o cidadão da pólis. A educação era livre e o Estado não intervinha nas disciplinas ministradas pelos mestres, que se estendiam para as crianças de sete aos dezoito anos de idade.

No período socrático, os sofistas foram considerados os criadores da educação intelectual, por ampliarem a noção de *Paidéia* que de “educação da criança” passou a se estender à formação do adulto, levando-o a repensar a cultura do seu povo. Mesmo com inúmeras críticas por parte de Sócrates, que censurava a existência de um mercado intelectual do ensinar, podemos considerar os sofistas como os primeiros a valorizarem a figura do professor quanto a uma exigência de remuneração da função (ARANHA, 1996).

Segundo Ponce (2001), é em Roma que o ensino, a cargo do Estado, surge pela primeira vez na história da humanidade. É nesse momento que acontece uma reorganização com relação ao que chamamos níveis de ensino. Naquela época, já havia uma diferença nas denominações para quem exercia a docência, assim, os *Lud magister* eram professores para educação primária, cujo objetivo era a formação das primeiras letras; os *gramáticos*, para a educação média e os *retores* para a educação superior. No entanto, a figura do professor era vista como a de qualquer outro comerciante. No caso do *Lud magister*, que era um antigo escravo, velho soldado ou um proprietário arruinado, a situação era bem pior que a dos *gramáticos* e *retores*, que se submetiam a alugar espaço chamado *pergula* e abriam ali a “loja de instrução”. A princípio, os *Lud magister* não podiam cobrar pelo seu ensino. Somente no final do império foi possível ser remunerado legalmente pelas lições e cobrar judicialmente dos pais que se recusavam a pagá-las.

Quanto aos *gramáticos* e aos *retores*, a situação era melhor. Aqueles formavam por meio da instrução enciclopédica, preparavam o aluno para os negócios, eram formadores de opiniões. Estes, por sua vez, lidavam com a educação mais refinada, preocupavam-se com as boas maneiras e, sobretudo, em divulgar os conhecimentos voltados para a poesia, música e o direito (PONCE, 2001).

Tendo em vista as discussões em torno da ação de ensinar na antiguidade, observamos que, mesmo tomando por base o conhecimento intelectual e filosófico da Grécia, foi em Roma que surgiram os primeiros sinais de organização da figura do professor, embora este fosse visto como artesão e com objetivos voltados para a formação de funcionários públicos com a finalidade de servir às classes dominantes.

Séculos depois da chamada antiguidade, o sentido do ensinar bem como seus objetivos se diferenciaram significativamente do sentido do ensinar do período seguinte, o medieval, como veremos a seguir.

2.1.1 O ensinar no período medieval

Com o declínio do mundo antigo, uma nova forma de pensar surge, a religião cristã cresce e os objetivos do exercício da docência sofrem modificações. Assim, a educação da Idade Média teve como mestres clérigos e padres de mosteiros e das paróquias, cujo objetivo do ensinar era formar cristãos. Para isso, os padres precisavam se alfabetizar para multiplicarem os ensinamentos católicos.

Nesse sentido, os monastérios surgiram como as primeiras escolas medievais. A Igreja toma em suas mãos a instrução pública, fazendo desaparecer as escolas pagãs. Essas escolas, também chamadas monásticas, eram de duas categorias: a primeira, destinada à instrução de futuros monges, cujo objetivo dos padres professores era formar novos padres e monges com instrução essencialmente religiosa; a segunda escola era voltada para *oblato*s, cujo objetivo do ensinar era essencialmente instruir a plebe, sem contudo alfabetizar. A finalidade central dos mestres era familiarizar as massas do campo com a doutrina cristã para mantê-los dóceis e conformados (CAMBI, 1999; PONCE, 2001).

Esses mesmos autores acrescentaram que ao longo do período feudal, o ensino passou das mãos dos monges para as do clero, passando a surgir as escolas das catedrais. O comércio, que já estava nascendo nas cidades, pedia novo tipo de educação, uma formação

diferenciada do professor no que concerne ao domínio intelectual. Com a forte influência burguesa, ressurgem a necessidade de associações comerciais chamadas universidades, que, no primeiro momento, designava assembleia corporativa de diferentes profissionais. No caso dos jovens que queriam estudar, passavam por processo semelhante aos dos dias atuais dentro das universidades com relação aos níveis de ensino. A diferença era que os alunos eram fiscais dos professores, chegando a multá-los, caso estes não esclarecessem uma determinada dificuldade.

Desse modo, o objetivo do professor nesse momento era formar o filho do burguês, permitindo que este ingressasse na ordem religiosa. Nesse momento cresce a importância das universidades e, especialmente, as disputas destas entre os reis e a Igreja. A atividade docente, especialmente nas universidades, é desenvolvida conforme o método da escolástica, método em que o aluno exercita as artes e a dialética.

No período medieval, o sentido do ensinar não era movido apenas por questões pedagógicas e, sim, por outros fatores como o entendimento dos textos sagrados, o combate à heresia e a conversão dos fiéis. A forma de ensinar estava ligada à rigidez, ao autoritarismo.

Em contraposição às idéias teológicas da alta idade média, o renascimento surge pela necessidade da procura de uma nova imagem de homem e de sua cultura e, com isso, ocorre a retomada dos valores greco-romanos. A busca dos prazeres das alegrias pelas artes, pela individualidade, é caracterizada pelo poder da razão do indivíduo. Nesse contexto inicial de contradição dos valores medievais, a educação torna-se instrumento essencial para a difusão dos novos valores burgueses. O ensino passa a ser conduzido por meio de colégios criados pelos jesuítas, e por leigos particulares, que se adaptavam ao espírito do humanismo (ARANHA, 1996; CAMBI, 1999).

O professor da educação leiga tinha como objetivo a formação intelectual voltada para o humanismo, ao passo que a educação religiosa surge com características humanistas de defesa da personalidade autônoma, pautadas na Reforma Protestante. A função dos professores era formar o filho do burguês para a liderança e administração da política, dos negócios e, sobretudo para o aperfeiçoamento moral. Convém ressaltar que a educação religiosa aparece sob duas vertentes, a religiosa protestante, como já citada, e a religiosa católica, que tem como objetivo a formação intelectual e moral de jovens e crianças (ARANHA, 1996; COSTA 1995).

Assim, ao longo da idade média, o perfil do professor era o de sacerdote, que tinha a docência como uma missão. Por conta do predomínio da religiosidade nessa época, a

função do ensinar restringia-se à moral e, sobretudo, aos ensinamentos religiosos para a formação do cristão.

No item que segue apresentamos o professor na modernidade e como se estruturou a função docente até se tornar profissão.

2.2 O ensinar no contexto da modernidade

O objetivo desse item é discutir o ensinar no âmbito da modernidade, revelando como o fazer docente passou a se tornar uma profissão e, dentro desse contexto, como o processo de profissionalização docente foi se delineando dentro do espaço escolar, ao apontar para a especificidade da docência.

A função de ensinar adquire diferentes formas ao longo dos tempos, mas é na idade moderna que se estruturam em torno dessa função características organizadas de uma profissão. No período inicial da modernidade, as contradições decorrentes do processo de decomposição do período feudal ainda existiam. No entanto, o crescimento das manufaturas alterava a forma de trabalho. O velho galpão dos artesãos perde o seu lugar para futuras fábricas e para os novos instrumentos de trabalho. O interesse pelo conhecimento e pelo método vai refletir na forma de como o ensino é ministrado (CAMBI, 1999).

No contexto dessa discussão, Nóvoa (1995) refere que com o advento do capitalismo, a necessidade que a ordem vigente social tinha com relação a mudanças exigia urgência e modificações da forma de ensinar, sobretudo no perfil do professor, que até então desenvolvia sua função de maneira não especializada, constituindo-se como ocupação secundária tanto de religiosos quanto de leigos. Apesar de o monopólio do ensino religioso ainda se encontrar nas mãos dos jesuítas, com relação à educação, o início do modernismo é marcado pela importância dos estudos por meio de métodos, com objetivo de conhecer as coisas. A educação passa a permitir que o indivíduo pense em si não como espectador, mas como ator.

Informa Nóvoa (1995), em Portugal, a segunda metade do século XVIII torna-se um período de decisões para o delineamento tanto do perfil do professor como da legitimação dessa ocupação como profissão. A forma como o homem estava concebendo o mundo direcionou estratégias e modelos de escolas que definiram o ensinar e, especialmente, o processo de profissionalização docente.

O corpo de professores que até então tinha a tutela da Igreja, passa gradativamente para a tutela do Estado, fato que se deve ao processo de urbanização e à ampliação da oferta de escolas, de modo que a Igreja perde o controle dessa demanda, o que resulta na necessidade de se contar com o apoio de professores leigos.

Ao longo da idade moderna, com o processo de industrialização, de urbanização e, especialmente, com o cientificismo, a qualidade de vida das pessoas muda e surgem novas formas de atuar no mundo. No tocante ao ensino, que até então era uma ocupação exercida por religiosos, toma-se um novo direcionamento. Os professores que não participavam do clero, aos poucos, foram entrando no magistério, com a intenção de colaborar com o ensinar. No entanto, a ocupação não poderia ser exercida por qualquer leigo, que deveria fazer juramento de fidelidade aos princípios da Igreja. Nesse ínterim, as competências do ensinar ainda estavam ligadas à rígida disciplina, fazendo valer essencialmente o saber dos conteúdos por meio da memorização (NÓVOA, 1995; COSTA, 1995).

Em Portugal, por exemplo, a profissão docente constituiu-se mediante a intervenção do Estado, que logo percebeu que os professores eram fortes representantes ideológicos, podendo servir de meio para divulgações das ideologias do Estado, donde a pressa do Estado em criar condições que possibilitasse o processo de profissionalização da categoria. Assim, a estatização do ensino consistiu em significativas mudanças nas motivações e normas para o surgimento da criação da profissão docente. A necessidade de um sistema normativo que direcionasse a função docente deu origem à elaboração de um corpo de normas e valores que sistematizava cada vez mais a ação de ensinar, configurando-se também para os professores a necessidade de saberes técnicos especializados, com fundamentação no saber pedagógico (NÓVOA, 1995).

Até o final do século XVIII, o perfil do professor permanece semelhante ao perfil do padre, fato que, aos poucos, vai se modificando, especialmente quando o Estado passa a interferir e não permitir que a ação de ensinar fosse exercida por professores não habilitados, passando a só atuar por meio de uma licença concedida pelo Estado, cuja aquisição sujeitava o professor a testes que envolviam critérios que iam desde a idade até o comportamento moral (COSTA, 1995).

A interferência do Estado proibindo o exercício da função de professor, por pessoas leigas, não habilitadas, dá início a uma série de discussões em torno da consolidação da profissão docente, como mostramos no item que segue.

2.2.1 Consolidação da profissão docente

A criação da licença como suporte legal para o exercício da docência contribuiu para facilitar a definição do perfil das competências e das técnicas necessárias, que deram norte à carreira profissional do professor. A legitimação oficial da atividade firma nesse momento o professor como profissional de reconhecimento social, a exemplo do que destaca Nóvoa (1995, p. 17), ao explicar que:

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos da ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente agentes políticos.

Os professores, nesse período, passam a ser de grande importância social, ao tempo em que também passam a reivindicar a legitimação do estatuto do professor, argumentando o carácter especializado da ação educativa e a avaliação de seu trabalho como de alta relevância social, o que marca o início da luta por espaço de profissionalização da categoria. O processo de profissionalização ocorre entre a consolidação do estatuto do professor e a organização da profissão por meio do controle estatal.

As escolas normais, nesse contexto, representaram conquista com relação à formação dos futuros profissionais, que agora passam, por meio dessas instituições organizadas, a se apropriarem dos saberes, dos conhecimentos pedagógicos e, sobretudo, das normas da profissão e a se distanciarem, assim, do antigo mestre, que não necessitava de formação específica e que tinha a docência como sacerdócio (COSTA, 1995).

Por volta da segunda metade do século XIX, professores se reúnem para formar movimentos associativos que contemplem interesses comuns e que deem suporte à consciência profissional da categoria. Na luta pela definição de um estatuto mais adequado, surgem as divergências entre as ideias dos professores com relação a filiações políticas e ideológicas. No entanto, o eixo de reivindicações girava em torno de ideais comuns como: melhoria do estatuto da profissão e controle e definição da carreira. Em meio aos

acontecimentos, surge o estatuto dos professores, que passa a ser um fato importante para definição da profissão docente. Assim, os paradoxos em torno da figura do professor ficam evidentes; ora respondem aos anseios sociais, ora estão fora dos padrões vigentes da época (NÓVOA, 1995).

A compreensão que emerge é, pois, que a gênese da profissão docente também está ligada a grupos que já compreendiam o ensino como ocupação principal. A intervenção do Estado, nesse tocante, contribuiu para uma homogeneização e hierarquização dos grupos a nível nacional, em Portugal. Assim, no final do século XIX, formulou-se novo conceito da profissão, passando a ser adotado enquanto atividade profissional, organizada e estruturada em torno do profissional que a exercia. A partir de então, o professor passou a assumir sua atividade em tempo integral como trabalho importante, com direito a uma licença oficial; a de se especializar em instituições destinadas a estes fins, organizando-se em defesa da categoria por meio de participações em associações e a reivindicar, assim, prestígio econômico e vida socialmente confortável (NÓVOA, 1995; COSTA, 1995; IBIAPINA, 2007).

Os saberes específicos da profissão passam a direcionar as ações dos professores sem, contudo, se transformarem em saberes apenas instrumentais, mas também por meio de valores éticos próprios da docência, adquiridos em Liceus e Escolas Normais, para a formação de pessoal com qualificações específicas para o ensino. Diante do exposto, podemos constatar que a afirmação da docência enquanto profissão passa por lutas e conflitos, hesitações e recuos. Dentre os atores que fazem parte desse cenário estão o Estado, a Igreja e a Família (COSTA, 1995; POPKEWITZ, 1995).

No início do século XX, a escola passa a ser considerada meio indispensável para o alcance do progresso por parte da população, de modo que os professores tornam-se agentes dos projetos culturais e científicos. Nesse período, a figura do professor é a de um profissional que exerce a atividade docente como ocupação principal; é detentor de licença oficial e participa de associações; desempenha importante papel na formação social dos alunos; possui um conjunto de conhecimentos técnicos necessários à docência; adere a valores éticos, e tem, junto à população, grande prestígio social e econômico (NÓVOA, 1995).

Em síntese, o papel social do professor, nesse período, ficou cada vez mais conceituado, com a possibilidade de desenvolver sua função de ensinar, pautada em saberes específicos da profissão. Desse modo, vemos a necessidade de discutirmos pontos importantes sobre os conhecimentos e os valores que constituem a especificidade da profissão docente.

2.2.2 A especificidade da docência

A despeito do prestígio social que o professor alcançou no início do século XX, as mudanças ocorridas no mundo após as duas grandes guerras mundiais ocasionaram transformações significativas na sociedade. A transposição de era exige outros valores e novos paradigmas de escola, com diferentes formas de atuação docente. Desse modo, vai se inscrevendo a luta dos professores ao longo dos tempos para atingir um espaço profissional de reconhecimento social da categoria, fenômeno que nos reporta às discussões em torno da profissionalização docente.

Segundo Popkewitz (1995), a palavra profissão dá ideia de construção social, cujo conceito muda em função das condições em que as pessoas vivem. No caso dos professores, as discussões giram em torno do esforço que a categoria teve em elaborar conjuntos de características comuns para compor a especificidade do ensinar.

Vale dizer, nessa perspectiva, que tanto o professor, quanto a escola são duas categorias que se constituíram historicamente, uma relacionada à outra. Na proporção em que a escola se estabelecia como instituição social, se desenvolviam grupos de pessoas que faziam dentro dessa instituição a autonomia da sua ocupação, fazendo surgir os profissionais da docência.

Assim, a escola capitalista passou a ser um espaço que desenvolve educação formal, sistematizada, sobre o mundo, sobre a natureza, enfim, sobre a sociedade; que organiza e desenvolve estudos sobre o homem, com finalidade social e que tem como mediador de todo esse trabalho o professor. Nesse caso, o trabalho docente está inserido no interior de um processo social bem amplo, embora seja limitado quanto à elaboração daquilo com que irá trabalhar, ou seja, a execução de um currículo (DAMIS, 2004).

Nesse caso, a docência passou por processo de profissionalização cuja oscilação em utilizar o termo *profissão* ou *semiprofissão* é flexível, tendo em vista que essa categoria ocupa posições subordinadas sujeitas às variadas formas de controle burocrático administrativo estatal. O fato de os professores se depararem com limites que fogem ao controle de uma autonomia da categoria leva os mesmos a fazerem o papel de mediadores entre o interesse ideológico do Estado e a sociedade, bem como os coloca em condições de funcionários assalariados que sofrem variadas formas de controle como, por exemplo, a não elaboração do currículo com que irão trabalhar, uma vez que já vem determinado para ser

posto em ação, o que mostra que estes profissionais não possuem uma total autonomia sobre sua atividade (COSTA, 1995).

Com propósito de esclarecer a mediação que acontece entre professores e Estado, Larso (1977 apud COSTA, 1995, p. 90), afirma que o profissionalismo sofreu modificações na relação da natureza mutável do capitalismo, uma vez que as profissões surgiram para atender as necessidades da burguesia. À medida que estas davam ideia de objetividade e altruísmo, crescia também a confiança e o apoio do indivíduo na sociedade organizada. Enquanto o Estado constituía-se o agente mais desenvolvido do capitalismo, as profissões passavam a desenvolver importante papel dentro do Estado.

No caso de profissões como as de médicos e advogados, estas se firmaram pela representação social de posse de um saber próprio, o que não se configurou quanto à função docente, visto que a mesma é entendida como conjunto que envolve comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a sua especificidade. Nesse caso, a discussão em torno da profissionalização docente parte dos fins e das práticas do sistema escolar, que são próprios da profissão e que direcionam o ensinar, por meio dos contextos pedagógicos e socioculturais. Assim, os professores possuem um coletivo social e esse coletivo varia de acordo com o contexto e o nível cultural em que os professores estão inseridos (ROLDÃO, 2007).

Podemos dizer que a profissão docente foi adquirindo contornos diferenciados, ao tempo em que o professor, em seu fazer, buscou conhecimentos e significados que legitimaram sua postura política e ética frente aos acontecimentos do mundo. Nessa visão, o entendimento do ensinar como sinônimo de transmitir o saber deixa de ser algo específico dos conhecimentos de uma determinada área e passa a ser uma ação mais global. Assim, o conhecimento passa a ocupar um lugar diferenciado dentro da profissão docente. Desse modo, importa mais uma vez citar Roldão (2007, p. 97, grifo do autor) ao esclarecer que:

A atividade de ensinar – como sucedeu com outras actividades profissionais – praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões transportam por isso uma inevitável “praticidade” que, a não ser questionada/ teorizada, jamais transformaria a actividade em acção profissional e mante-la-ia prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes de responder à realidade. Todavia a progressiva, teorização da acção, neste como noutros domínios, foi gerando, por sua vez, novos corpos de conhecimento, que passam a alimentar – e a transformar – a forma de agir dos profissionais.

Emerge o entendimento de que a profissão docente invoca a relação entre teoria e prática, torna-se ação sistematizada, entretanto essa relação suscita novos conhecimentos por parte dos profissionais. A especificidade da profissão docente define-se pela mediação que o professor realiza entre o aluno e a cultura, culminando no ensinar. Sendo assim, as necessidades que surgem no contexto social vivenciados pelo professor legalizam conjunto de aspectos, valores, currículos e práticas metodológicas que firmam o ensinar. Dessa forma, compreendemos que a profissionalização representa o processo histórico. É um controle político do trabalho conquistado pelos professores.

A ação de ensinar se situa em esfera alargada da convivência humana e, entre o processo ensinar e aprender, o professor atravessa várias situações que fogem do contexto acadêmico e passam a influenciar as relações sociais do aluno, dentro e fora da escola. Nesse caso, o papel que o professor assume com relação a valores axiológicos e particulares e a relação que faz destes valores com a possibilidade de criar novos espaços de convivências e transmissão de conhecimento possibilitam novos sentidos em seu fazer.

Desse modo, a profissão docente comporta conhecimento próprio, que envolve ao mesmo tempo ética, moral e responsabilidade com os atores envolvidos socialmente. Esse conhecimento específico da profissão não deve ser apenas técnico, tendo em vista que a ação docente se move por meio de tarefas que promovem o desenvolvimento humano.

Para Arroyo, (2008, p. 24) as discussões em torno da profissão docente se direcionam para as políticas de formação de currículo e da imagem do professor, sendo que:

As políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem de professor (a) em que se justificam perderam essa referência ao passado, à memória, à história, como se ser professor (a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última política, e da última demanda tecnológica. Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto.

Considerando o processo de profissionalização vivenciado pelos professores ao longo da história, entendemos que o ponto central das discussões sobre a profissão encontra-se no modo de como as reformas educacionais direcionaram as políticas para ação de ensinar desses profissionais. Isso nos remete a um olhar sobre o processo de formação inicial e

continuada, questionando, ainda, como a formação influencia na produção do professor, visto que, em determinado momento histórico, a fragilidade da profissão, no que se refere ao papel social torna-se questionada pela sociedade. Por esse entendimento, ao discutirmos a especificidade da profissão docente em meio à profissionalização, percebemos a importância do movimento que os professores fizeram por meio de reivindicações, como nos mostra a história, para interpretar e reinterpretar o seu fazer.

Frente ao que estamos discutindo, compreendemos a importância em retomarmos alguns marcos importantes da recente história sobre a formação docente neste país, o perfil desse profissional, suas conquistas e seus anseios.

2.3 Formação de professores: do passado ao presente

O objetivo primordial deste tópico é discutir a formação inicial e continuada dos professores em nosso país. Para tanto, iniciamos as discussões com a apresentação de um breve contexto histórico dos principais acontecimentos que marcaram, de forma significativa, esse processo. Em seguida, focalizamos as discussões no atual contexto, isto é, na contemporaneidade.

Segundo Viana (2004), a formação de professores no contexto nacional brasileiro foi marcada, inicialmente pela influência dos jesuítas. Nas primeiras escolas fundadas pela companhia de Jesus, atuavam mestres renomados que já exerciam essa ocupação na Europa. Estes trabalhavam sob rígido controle dos superiores da ordem do Colégio Romano. Os jesuítas eram considerados detentores de uma pedagogia eficiente por terem o cuidado em preparar os mestres para a ação. A preocupação com o controle do processo de ensino levou a ordem a criar um regulamento e o primeiro plano de ensino na história da educação brasileira. Fazia parte do processo de ensino dos jesuítas o envio de relatórios a seus superiores sobre suas experiências práticas em sala de aula. O resultado dessas experiências vividas culmina na reformulação cuidadosa do ensinar, o que gerou o documento denominado “Ratio Studiorum”, espécie de plano de ensino sistematicamente organizado, que incluía também a hierarquia de toda a instituição jesuítica, já espalhada pelo mundo inteiro.

Convém ressaltar que, como a formação dos mestres era sacerdotal, seus objetivos eram catequese dos índios, educação dos filhos de colonos e, sobretudo, formação de futuros

sacerdotes para que a Igreja atingisse cada vez mais poder, bem como o controle da fé e da moral (ARANHA, 1996).

Assim, após duzentos anos de ação pedagógica no país, os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo marquês de Pombal, que temia perder o país para a ordem jesuítica por vários fatores, a saber: o domínio econômico e político que os jesuítas exerciam sobre a sociedade, as formas repressivas como os mestres conduziam suas práticas pedagógicas, que passam a ser efetivamente questionadas e rejeitadas pela coroa portuguesa e o monopólio religioso. Uma das principais queixas referia-se à desvinculação do ensino da escola-vida (VIANA, 2004).

Com a expulsão dos jesuítas do país são criadas as primeiras Escolas Normais, datadas do início do século XIX, que não traziam em seu bojo organização sistematizadas como as escolas jesuíticas. As escolas normais não obtiveram sucesso, em função de vários motivos como a localização, a falta de formação dos mestres, que foram considerados despreparados e sem competência para o exercício da função e o desprestígio da educação por parte dos administradores. Assim, a pouca importância que se dava aos professores de primeiras letras consistia em um sistema em que se empregavam aprendizes sem a menor base teórica para ofício docente, de modo que somente no final da primeira República é que se formam professores oficialmente habilitados para o exercício da profissão docente (VIANA, 2004).

No início do século XX, algumas reformas educacionais foram articuladas, dentre as quais reformas do ensino primário e da Escola Normal. O professor era a figura central para a organização da educação no país e, com isso, o Ensino Normal passava a ser curso necessário para o exercício da profissão docente e formação desses mestres. No auge da educação no país, importantes episódios marcaram esse período, como a criação do Ministério da Educação e Cultura, em 1930; o Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, e a criação da Universidade de Filosofia em São Paulo, em 1937. No entanto, diante de todos esses empreendimentos, não se percebera a redução do descaso no que tangia à formação docente, especialmente no que se referia ao professor e os meandros do seu ofício (VIANA, 2004).

A década de 1940 foi marcada por importantes momentos. Nos primeiros anos registra-se o fechamento político das liberdades civis e em seguida o país passa por intensos debates em torno de propostas para a educação. Por volta de 1946, a partir da Reforma Gustavo Capanema e da Lei Orgânica, foram estabelecidas diretrizes gerais para o Magistério Primário, de modo que a formação de professores passou a ser vista com mais relevância. A

partir de então, as especificidades da profissão com relação aos saberes e às habilidades para o campo de atuação docente são cobrados dos professores (ROMANOWSKI, 2006).

Na década de 1960 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61, que, no tocante aos profissionais da docência, concedeu abertura para professores não-formados atuarem nas escolas primárias. Isso culminou com a desvalorização dos profissionais. Com o golpe militar em 1964, a política educacional passou por várias modificações. A Lei nº 5.540/68 estabeleceu mudanças na formação de professores e definiu funções para os professores.

No período da ditadura militar, que se estende de 1964 a 1985, o país enfrentou momentos difíceis no processo educativo. As reformas de ensino ocorridas entre as décadas de 1960 e 1970 com as respectivas Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71 promoveram a criação das licenciaturas curtas, com menor tempo dos cursos para a formação de professores. Esses cursos aligeirados suscitaram polêmica em torno da temática até a extinção dos mesmos por volta de 1980 (ROMANOWSKI, 2006).

Ressaltamos, contudo, que a formação dos professores se baseou na concepção de homem que prioriza o mercado de trabalho. O ensinar era direcionado ao aluno com a intenção de habilitá-lo ao domínio de uma determinada técnica de trabalho. Nessa visão, a escola passou a ser o lócus da racionalização de atividades das empresas. Esse movimento conhecido como tecnicista, reduziu o papel do professor a executor de atividades programadas. A formação docente restringia-se a orientações técnicas, condensadas apenas no que o livro didático trazia. O professor era preparado para ser meramente um técnico que soubesse planejar, a partir de objetivos operacionais (VIANA, 2004).

Assim, como vimos pelas discussões empreendidas, a formação docente em nosso país tem enfrentado inúmeros problemas específicos de cada época, com suas respectivas necessidades sociais. As discussões em torno da temática tornaram-se mais acirradas a partir da década de 1980, quando a sociedade, em seus vários setores, pedia modificações urgentes no tocante às políticas públicas educacionais.

As preocupações em torno do processo de formação direcionaram debates como: condições de trabalho, luta por melhores salários e melhoria na formação inicial e continuada dos professores, tudo isso respaldado na função social do professor, como nos mostra as discussões que seguem.

2.3.1 Formação inicial: novos contextos

As discussões em torno da formação inicial docente têm como ponto de partida a política educacional. Portanto, será discutida a temática a partir das últimas décadas, focalizando aspectos sobre a legalização da formação e do perfil desse profissional em contextos de mudanças.

Convém ressaltar que, assim como Demailly (1995, p. 142), compreendemos por formação “os modos de socialização que comportam uma função consciente de transmissão de saberes”. As formações, segundo a autora, podem se dividir em duas categorias: as formais, que são os procedimentos sistematicamente organizados e as informais, que acontecem em situações de aprendizagem cotidiana. A autora ainda distingue quatro modelos de formação formais: a forma universitária, aquela cujos saberes teóricos são ensinados numa relação pedagógica; a forma formativa contratual, que podem ser contratos comerciais ou não e distingue-se das demais por trazer uma concepção de formação como ato voluntário, autônomo; o modelo interativo-reflexivo, em que professores mobilizam apoio técnico para elaboração coletiva de saberes e, por último, a forma escolar, em que pessoas contratadas transmitem aos formandos conjunto de saberes sistematizados e previamente organizados pela Escola, Estado ou outras instituições.

Tendo como base a formação como modos de socialização e transmissão dos saberes do processo ensino-aprendizagem, traçamos agora o perfil dessa formação inicial no país, bem como as discussões concentrar-se-ão na forma como essa formação inicial foi legalizada.

Com relação à legalização da formação profissional, em nosso país, esta teve como ponto de partida as mudanças que ocorreram no país e no mundo no campo educacional. Após a segunda metade da década de 1980, professores de todo o país passaram a se preocupar com fundamentações teóricas que dessem suporte a seus fazeres em sala de aula. A sociedade passou a cobrar das escolas profissionais com formação adequada para exercerem a sua função em sala de aula. Nesse contexto, a formação docente passou a ser assunto nos principais encontros de educadores em todo o país, especialmente entre os defensores da tendência marxista. Estes temiam que as ideias vigentes retomassem as discussões sobre o tecnicismo pedagógico da década de 1970, que, nesse momento, se enveredavam para a competência técnica e para o compromisso social do professor (VIANA, 2004).

Na segunda metade da década de 1980, os professores passaram por um processo de desvalorização profissional. As velhas formas de ensinar pautadas em métodos essencialmente técnicos e tradicionais não davam conta das necessidades escolares, naquele momento. Nesse contexto, as mudanças na sociedade exigiam novos olhares para o sistema da educação no Brasil e, em especial, para os professores, que passaram a ser foco de inúmeras críticas e, por isso, sentiam-se desvalorizados, confrontados com alguns paradoxos, que os levavam a questionar sobre a sua atuação profissional. Em meio às mudanças políticas, econômicas e sociais do país, a nova Constituição brasileira de 1988, pela primeira vez na história da nossa educação, contemplou em seu artigo nº 206, inciso V, orientações bem centralizadas sobre a atividade docente. Assim, ficou estabelecido na referida constituição que o ensino fosse ministrado com base na “valorização dos profissionais de ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1988, p.119).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, sancionada oito anos depois da nova constituição, atrela em seu artigo 206, inciso V, linhas especiais de maior valorização e garantia de trabalho para os professores. O magistério foi legalmente organizado, dessa vez, sob diferentes situações de vínculo empregatício. Passou-se a considerar, em primeiro lugar, o regime estatutário, direcionado a servidores públicos; em seguida, os celetistas, que estavam vinculados a um regime de trabalho regido por contrato, podendo ser em empresa pública ou privada por meio da CLT – Consolidação das Leis do Trabalho. Isso fortaleceu os professores, fazendo com que eles se sentissem mais seguros (MENESES, 2002).

A Proposta para o texto legal da nova LDB 9.394/96, em decorrência da carta constitucional de 1988, foi aprovada por educadores a partir da ampla mobilização promovida por várias entidades em todo o país. A Lei nº 9.394/96, em seu título VI, trata dos profissionais da educação. Aponta, mais especificamente, o tipo de instituição em que esses profissionais podem ser formados (VIANA, 2004).

Trata, por conseguinte da necessidade de definições, inovação no modelo de formação profissional docente, aspectos que ficou evidenciada por meio de debates e discussões em torno do título VI da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, especialmente dos artigos 61 e 62, que foram motivo de inúmeras críticas, por se tratar de textos confusos, que suscitaram diferentes interpretações. O artigo 61 condiciona a formação dos professores aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica. O artigo 62 estabelece que a licenciatura plena passe a ser condição mínima para o

exercício do magistério na educação básica, podendo ser feita em universidades e institutos superiores de educação (PALMA FILHO, 2004).

Os anos 1990 foram marcados por questionamentos a favor da reestruturação da educação e, principalmente, por algo que ressignificasse o papel do professor e que respondesse às inquietações que emergiam em torno da formação docente. No final da década de 1990, os debates sobre a temática tomam novos direcionamentos passando a envolver a pessoa do professor, sua identidade profissional e sua subjetividade. As discussões passaram a ser travadas em torno dos motivos que levavam o professor a atuar, sobretudo, nos cursos de formação inicial e continuada desse profissional.

A política de formação de professores foi marcada por várias resoluções e decretos que, de acordo com o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional, estabeleceu as seguintes diretrizes para a formação inicial de professores: sólida formação nos conteúdos pedagógicos; ampla formação cultural; contato com a realidade escolar, do início ao fim do curso, integrando teoria e prática; pesquisa como princípio formativo; domínio das novas tecnologias; análise de temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; inclusão das questões de necessidades especiais e questões de gênero e etnia nos programas de formação; trabalho coletivo interdisciplinar; vivência durante o curso de formação da gestão democrática; desenvolvimento e compromisso social e político do magistério (PALMA FILHO, 2004).

Diante do exposto, entendemos que a formação do professor acompanha as necessidades da sociedade, portanto não cabem mais práticas formativas que contemplem apenas aspectos técnicos e burocráticos. As significativas mudanças no processo educacional se estenderam a vários setores da sociedade, saindo do contexto da responsabilidade apenas familiar, estendendo-se até a escola. Assim, o profissional da docência passou a cumular outras obrigações educativas que antes, eram destinadas à família e passou a assumir essa responsabilidade social. Parte daí a necessidade de uma formação holística, do homem como um todo e que supere a fragmentação do conhecimento, tendo em vista o direcionamento que o ensinar tomou nos últimos tempos. Nesse caso, a formação continuada surge como suporte para fundamentar um saber atual, que contemple vários aspectos, especialmente as competências como forma de mediar o processo de ensino e aprendizagem, é o que passamos a discutir em seguida.

2.3.2 Formação continuada: debates atuais

Considerando as diretrizes que compõem a política de formação inicial docente e o compromisso social e político do professor, chama atenção o seguinte questionamento: De que maneira a formação continuada influencia na constituição do compromisso social do professor?

A indagação inicial leva às discussões para a compreensão que se tem sobre formação continuada. Se formação conduz ao modo como as pessoas socializam o conjunto de procedimentos sociais, dessa forma, a continuação da socialização desses procedimentos sinaliza para a construção, por meio dos acontecimentos pessoais, de forma sistematizada ou não, de suas experiências de vida profissional.

Nesse caso, importa compreender se a formação continuada dos professores se apresenta de forma voluntária ou como necessidade para obtenção de cursos. Para Candau (2003), a formação continuada não deve ser entendida como acumulação de cursos, mas deve ser pensada como atividade crítica e reflexiva que está em permanente modificação, construindo e reconstruindo a identidade profissional docente, por meio dos vários saberes que vão se constituindo ao longo da história de vida profissional dos professores. As questões atuais sobre a formação continuada também apontam para alguns eixos de discussões, tais como: a escola como lócus da formação, partindo do princípio que esse processo tem como referência fundamental o saber docente e suas diferentes etapas do desenvolvimento profissional no magistério.

A necessidade que os professores têm de continuar investindo na sua a formação está ligada a produção individual para obtenção de conhecimentos pessoais, que viabilizam estratégias adequadas na atuação pedagógica. Nesse sentido, exibir apenas diploma universitário não garante saber fazer. Faz-se necessária a continuidade do processo formativo por meio de organização crítica e reflexiva.

Segundo Viana (2004), o professor deve estar constantemente em processo de formação e de atualização para que possa de maneira adequada mediar o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Nesse sentido, esse constante processo de formação influencia o professor a desenvolver habilidades que o torna capaz de estimular atitudes de solidariedade e respeito entre as pessoas.

Assim, o fazer do professor passa a ser constituído por vários saberes, que produzem e mobilizam diversos fins, envolvendo os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais e os saberes da experiência e o ciclo de vida dos professores. As discussões sobre o ciclo de vida dos professores também se tornaram importantes por romper com os modelos padronizados de formação continuada que valorizava apenas cursos de extensão (CANDAU, 2003).

Dentro desse processo, vários fatores figuram como importantes, especialmente pela atualização de conhecimentos, para que o professor explore de maneira adequada os conteúdos de sala de aula, a postura ética, a interpretação que esse profissional confere à sua própria atitude didático-pedagógica como portadora de importância social, visto que o ensinar, na atualidade, ultrapassa os limites da sala de aula e da escola e entra na vida pessoal do aluno como cidadão.

Para Martins (2004), a discussão em torno da formação continuada a cerca dos aspectos já mencionados, refere, no entanto, para a consciência que o professor deve ter de todo esse processo, tendo em vista que o mesmo traz consigo suas próprias formas de atuar, inclusive muitas vezes determinadas pelo tipo de formação inicial recebida na academia. Enfatiza, por conseguinte, que nem mesmo os chamados treinamentos para o exercício da docência tiveram, em décadas passadas, o poder de mudar a direção daquilo que os professores queriam projetar. Dessa forma, podemos considerar a experiência vivida como fonte de construção do saber docente e como ponto de partida para re-significação no fazer do professor.

Nesse caso, o saber docente torna-se ponto relevante no debate sobre a formação continuada. Visto que, o saber do professor diz respeito a um saber fazer, a um saber formalizado, ao saber subjetivo que os mesmos adquirem no percurso de suas histórias de vida profissional.

Considerando os saberes como ponto de discussão na formação do professor, Tardif (2002) afirma que, a relação dos professores com os saberes não se restringe exclusivamente aos conhecimentos voltados para a transmissão de conteúdos. Podemos definir o saber docente como saber plural, o qual é chamado de saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes experienciais. Os saberes oriundos da formação profissional estão diretamente ligados ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições que formam o professor e configuram-se como atividades que mobilizam os saberes pedagógicos, representam às técnicas, as concepções de homem, as doutrinas que os profissionais apreendem em sua formação. Os saberes disciplinares

correspondem aos campos de conhecimentos e os saberes curriculares estão ligados aos programas escolares que cada instituição escolar se apropria como método. Já os saberes experienciais são específicos das experiências cotidianas que se expressam na forma de saber-fazer e saber-ser.

Nessa perspectiva, a formação do professor implica numa sequência de saberes que se articulam entre si. Contudo, a prática cotidiana dos professores nem sempre está permeada de saberes profissionais. Na maioria das vezes, estão permeadas de saberes da experiência que se desvelam por meio das necessidades do cotidiano escolar. Um fato importante nesse contexto é que os professores têm normas para cumprir que são marcadas pelo burocrático e administrativo da escola. No caso, verificamos que a ação do professor, de certa forma é limitada pela ação administrativa. Nisso está a preocupação em compreendermos como o professor gerencia e articula suas ações em seu espaço de sala de aula, visto que essas são imbuídas de vários saberes.

Para Santiago (2006), o professor exerce um tipo de função que lida com pessoas de etnias, experiências, idades e valores diferentes. Nesse sentido, o gostar de trabalhar com pessoas se torna indispensável para esse profissional. A própria natureza do magistério sinaliza por meio do currículo escolar uma organização que contemple o trabalho social do professor, no entanto a consciência desse trabalho coletivo torna-se individual no momento em que o docente cria autonomia e constitui a consciência social dessa atividade, por meio de saberes que sinalizam para práticas sociais organizadas.

Com referência às práticas sociais, Tardif (2002) afirma que o saber dos professores é um saber social e vários são os motivos para que estes saberes tornem-se social. É social porque partilha com grupo de atores que possuem formação comum, na esfera da organização do trabalho escolar. Esse profissional depende dos saberes dele de outros colegas de profissão; é social porque seus próprios objetos são sociais e a aprendizagem e o ensino são construções sociais e, por fim, é um saber social por ser adquirido por meio da socialização profissional.

Nessa perspectiva, entendemos como a própria nomenclatura indica que a formação continuada tem, em sua essência, a continuação dessa preparação, priorizando a especificidade por área de conhecimento dos docentes e contemplando ainda vários saberes que vão desde os pedagógicos às demais experiências que este ofício requer. Neste sentido, as exigências em torno do professor e, sobretudo da sua formação inicial e continuada, acontece por meio de vários saberes que se envolvem tornando-se um saber-fazer diversificado.

Em síntese, o saber profissional docente está relacionado à ligação entre o que o profissional é, enquanto pessoa, incluindo suas emoções e história de vida, e o que fazem no sentido do ensinar, considerando que sua formação resulta das vivências sociais. Podemos ressaltar, desse modo, que o professor assume papel abrangente. O ensinar deixa de ser ação apenas direcionada para os conteúdos do espaço da escola e se estende às várias esferas da vida do aluno. Essa forma de atuar do professor requer desse profissional constante processo de atualização frente aos acontecimentos do mundo. O professor assume a preocupação com o sujeito em sua individualidade, bem como deve assumir atitude crítica frente aos acontecimentos do mundo.

Considerando que em nossas discussões apontamos o saber docente como resultante da vivência social, apresentamos a seguir, por meio da Psicologia Sócio-Histórica de Leontiev (2004), algumas considerações sobre o homem a consciência e a sua produção de significado e sentido.

3 PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: O HOMEM, A CONSCIÊNCIA E A PRODUÇÃO DE SENTIDO E SIGNIFICADO SEGUNDO LEONTIEV

O objetivo dessa seção é discutir o desenvolvimento da consciência e a produção de sentido e significado sob a ótica de Leontiev (2004). Para tanto, abordamos três aspectos indispensáveis para realização dessa discussão, o primeiro é a concepção de homem na Psicologia Sócio-Histórica, sua origem e suas características no atual contexto. O segundo aspecto versa sobre a evolução e o desenvolvimento do homem por meio da cultura e suas adaptações e modificações na natureza e em si mesmo em função da sua sobrevivência.

No terceiro aspecto apresentamos o homem e o desenvolvimento da consciência humana. As discussões iniciam-se com as características psicológicas da consciência primitiva, encerrando-se com as transformações da consciência humana na sociedade de classe.

As discussões dessas ideias encontram seu norte na obra de Leontiev (2004) e nas contribuições de Basso (1998), Bock (1999), Asbahr (2005) e Serrão (2006).

3.1 A concepção de homem na Psicologia Sócio-Histórica

Com o propósito de situarmos nossas discussões na abordagem defendida por Leontiev (2004), apresentamos a origem da concepção de homem sob a ótica da Psicologia Sócio-Histórica. Nosso propósito é compreender a gênese, as características e, sobretudo, a concepção sócio-histórica de homem no atual contexto.

A concepção sócio-histórica de homem tem sua gênese na transição do modo de produção feudal para um modo de produção capitalista. Com o advento do liberalismo e, automaticamente, a queda do modo de produção feudal, o caráter individualista presente nessa ideologia passa a se justificar como fato, sendo que, no feudalismo, esse caráter individual das pessoas foi suprimido. A visão de mundo do liberalismo se pautava na ideia de que cada indivíduo tinha seus próprios direitos, sua própria humanidade (BOCK, 1999).

Desse modo, o servilismo feudal passou a dar lugar à dignidade humana e à autonomia dos indivíduos. A obediência humana passou a ser incompatível com a ideia de

autonomia. Não obstante, as ideias liberais foram se modificando em função do desenvolvimento da sociedade. Com o passar dos séculos, foram mudando as formas de ser de um capitalismo concorrencial para um capitalismo monopolista, sendo notório o crescimento da classe de proletariados, que permitiu que surgissem outras formas de ver o mundo (BOCK, 1999).

No século XIX, a sociedade se reorganizou, passou a discutir temas como democracia, direitos trabalhistas etc. A coisa pública tornou-se privada e o individualismo se submeteu aos interesses sociais. A ciência conquistou o seu espaço na sociedade. Os indivíduos passaram a questionar sobre as coisas e sobre o seu lugar na sociedade. O positivismo influenciou o liberalismo com conceitos abstratos e universais. A ciência buscou o equilíbrio das coisas por meio da neutralidade e da objetividade (BOCK, 1999).

O reconhecimento do processo político na sociedade, a luta pelos direitos das pessoas e a questão da democracia suscitou em muitos estudiosos uma concepção de homem autônomo. É nesse contexto que Vigotski (2008), negando a visão idealista de homem como ser universal e abstrato, sem valor histórico, desenvolveu em seus estudos a concepção de homem como ser social e ativo, histórico e dialético. A tese de que o social deveria tornar-se princípio básico para os estudos psicológicos sobre o homem marcou os trabalhos desse autor, que propôs a teoria do desenvolvimento histórico cultural, com a introdução nos estudos psicológicos de idéias pautadas na historicidade do psiquismo humano. Nessa perspectiva, Vigotski (2008) e seus colaboradores levaram em conta que as investigações psicológicas de estudos sobre a consciência e o comportamento humano são passíveis de condições sócio-históricas e ambas se modificam com as mudanças na sociedade.

Na concepção de homem como ser sócio-histórico, o indivíduo não se restringe ao individual nem apenas ao social. Este vivencia as duas dimensões, sem que nenhuma delas se dissolva uma na outra. Na Psicologia Sócio-Histórica, o homem é uma síntese das múltiplas relações que se estabelecem nos espaços sociais. Mediante essas relações, ele tanto se modifica quanto é modificado pelo contexto em que está inserido. Nessa visão, a compreensão do humano está pautada no comportamento, na subjetividade, na consciência e, sobretudo, nas atitudes. Isto torna o homem social. No entanto, nessa concepção, o homem se consolida na sua concretude e na objetividade das coisas.

Tendo em vista as discussões feitas em torno da concepção de homem como ser sócio-histórico, convém compreender, sob a ótica dessa abordagem da psicologia os meandros teóricos que explicam a evolução do homem e da cultura.

3.2 O homem e o seu desenvolvimento cultural

As discussões que seguem sobre o desenvolvimento cultural do homem nos suscitaram o seguinte questionamento: como o homem tornou-se sujeito do processo social e o que determinou ou determina esse desenvolvimento?

Segundo Leontiev (2004), a ideia de que o homem é qualitativamente diferente dos outros animais vem de longa data. Essa ideia continuou a ser sustentada ao longo dos tempos por diferentes pensadores. Entre as muitas considerações que surgiram firmando o homem como ser qualitativamente diferente, temos as discussões científicas sobre as características biológicas inatas do homem. Em contraposição, temos a orientação desenvolvida pela ciência progressista que parte da ideia do homem como ser de natureza social, que sustenta a ideia de que tudo que tem de humano provém da cultura criada pela humanidade.

No século XXI, Engels sustentou a ideia de que mesmo o homem sendo de origem animal, tornou-se distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem para a vida em um tipo de sociedade organizada com base no trabalho. Para a paleantropologia o homem se desenvolveu por meio de estágios biológicos, que passaram do estágio de preparação biológica até o estágio marcado pelo início da fabricação de instrumentos, chegando ao surgimento de novos elementos no cérebro, sob a influência do trabalho e da comunicação pela linguagem (LEONTIEV, 2004).

Para Leontiev (2004) inúmeros autores conservam a dupla determinação em que o homem tornou-se sujeito do processo social por meio de duas espécies de leis, a biológica e a sócio-histórica. A formação e o desenvolvimento do homem, além dos estágios biológico e sócio-histórico, passaram também por um terceiro estágio, o estágio do aparecimento do homem atual – o “Homo sapiens”, o que constituiu a etapa da viragem, momento de libertação das leis biológicas e lentas. O Homo sapiens possui todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico.

A transmissão às gerações futuras das aquisições e evolução do homem aconteceu não apenas como consequência de herança biológica, mas, por meio dos fenômenos externos da cultura humana, essa forma particular de transmissão deve-se ao fato do homem ter desenvolvido a atividade fundamental humana, o trabalho. Assim o autor afirma:

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. (LEONTIEV, 2004, p. 283).

O homem, além de adaptar-se à natureza, modifica-a, em função da sua sobrevivência. Suas habilidades, seus conhecimentos se cristalizam nos instrumentos que são cada vez mais modificados para atender às suas necessidades. As gerações que vão surgindo se encontram em um mundo de objetos já criados pelas gerações passadas. Os instrumentos, além de serem objetos sociais que são incorporados nas operações de trabalho, consistem ainda na aptidão de novas funções superiores psicomotoras.

Assim como o instrumento, a linguagem se desenvolveu por meio do processo histórico com funções e características de cada sociedade. Para Leontiev (2004), a linguagem é o processo de assimilação das operações das palavras que historicamente são fixadas nas significações, fazem parte das línguas de tons, logo todos os membros que dela se apropriaram têm ouvido tonal desenvolvido. A diferença no processo de aprendizagem com relação a outros animais consiste nas adaptações que o homem é capaz de fazer mediante a assimilação da cultura.

A aquisição da cultura no desenvolvimento do homem tornou-se possível não apenas por fixarem-se no cérebro do homem como herança biológica, mas pelo cérebro constituir funções específicas que são capazes de obedecer às leis sócio-históricas, ou seja, o córtex do cérebro humano, com seus bilhões de células nervosas, tornou-se um órgão capaz de formar outros órgãos funcionais (LEONTIEV, 2004).

Considerando as ideias sobre o desenvolvimento cultural do homem, apresentamos a seguir, o desenvolvimento da consciência, à luz da abordagem leontieviana.

3.3 O homem e o desenvolvimento da consciência

Com o objetivo de compreender o desenvolvimento da consciência e analisar a relação desta com o processo de produção de significado social e sentido pessoal, apresentamos o processo de desenvolvimento da consciência humana, suas características primitivas e suas transformações nas sociedades de classes.

Ao desenvolver estudos sobre a consciência humana, Leontiev (2004) verificou que esta não é algo imutável, ao contrário, se modifica, se transforma conforme as condições sociais da existência humana. Considerou que alguns traços da consciência tendem a desaparecer e outros traços a sobreviver, dependendo das condições históricas em que estão sendo desenvolvidas.

Ao realizar seus estudos, Leontiev (2004) criticou a Psicologia tradicional de W. Wundt, ao defender que a consciência humana modifica apenas o conteúdo percebido pelo homem com relação ao pensar e ao sentir. Discordando das ideias de que as propriedades da consciência são em toda parte e sempre idênticas, o autor firmou seu pensamento, acrescentando a importância da evolução do homem para as modificações qualitativas da consciência. Com essa afirmativa, ressaltou que o desenvolvimento da consciência não se limita apenas ao desenvolvimento do pensamento, a consciência tem suas próprias características no que tange ao conteúdo psicológico. Para descobrir tais características, devemos analisar o modo de vida dos indivíduos e suas relações sócio-históricas, para a partir desse ponto estudar a consciência humana com a estrutura da sua atividade.

Ao indagar se é possível a realidade estar presente no homem e na sua consciência e como esse fato psicologicamente acontece, Leontiev (2004) desenvolveu a ideia de que todo reflexo psíquico é resultante da interação entre ação, sujeito, material vivo organizado e, sobretudo, da realidade que o cerca.

O reflexo psíquico, segundo esse autor, depende da relação sujeito/objeto. A consciência do objetivo para o indivíduo vai refletir diretamente nas relações objetivas, ou seja, nas relações de trabalho que, por sua vez, são significações refletidas na linguagem, ou seja, são os fenômenos objetivos que, sob a forma de significações linguísticas, constituem o conteúdo da consciência social, passando a ser consciência real. Porém, existe a consciência individual e esta é formada no processo de apropriação pelo homem das significações sociais, no qual ele produz sentido pessoal para estas significações.

Sobre as significações podemos esclarecer que elas são a realidade cristalizada e fixada socialmente e como tal pertence ao mundo dos fenômenos históricos. As significações representam para o homem a assimilação da experiência humana, são exclusivas do cérebro humano, mediatizam o reflexo do mundo na medida em que o homem tem consciência da realidade, se apoiando em experiências práticas e sociais.

Considerando que a significação é a entrada psicológica na consciência, Leontiev (2004, p. 102) enfatiza que:

O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade.

Assim, a apropriação ou não da significação consiste no que o autor chamou de sentido pessoal. O conceito de sentido é entendido como a relação que se cria na atividade do sujeito. Tem sua origem na objetividade que se reflete no cérebro. Quando consciente, o sentido manifesta-se em motivos. Portanto, sentido e significação não se confundem, o sentido se manifesta nas significações, se revela com a relação entre sujeito e fenômenos objetivos conscientizados. Significações sociais e sentido pessoal constituem, portanto, elementos constitutivos da consciência humana e é a relação entre ambos que explica o movimento que constitui e caracteriza, psicologicamente, a consciência.

Embora a relação entre significações e sentido seja componente importante da estrutura interna da consciência humana, não é a única. Para Leontiev (2004), o conteúdo sensível também faz parte das relações complexas e intrínsecas do psiquismo humano. As sensações, as imagens de percepção e as representações, entendidas como conteúdo sensível, criam o alicerce da consciência, no entanto, não revelam em si o que há de mais particular no psiquismo humano. O conteúdo sensível é a transformação da energia do estímulo exterior na consciência. Embora não exprima em si toda especificidade da consciência, se produz apenas no andamento do desenvolvimento da atividade humana.

Para Leontiev (2004, p. 106), que assume a concepção marxista de homem, também acredita no valor em relação desenvolvimento da consciência individual e que a

história do desenvolvimento da consciência não foi algo independente, foi determinada pela própria evolução da existência humana. Assim, questiona:

como passar da análise das condições da vida da sociedade à análise da consciência individual? Esta passagem é, aliás, possível? [...] Psicologicamente, como se caracteriza a estrutura da consciência destes homens no início da história?

Em resposta a essas indagações o autor comenta que as características da consciência psicológica primitiva, foi analisada inicialmente por não englobar aspectos da atividade humana, ou seja, o desenvolvimento humano com relação às significações linguísticas se baseava na esfera dos sentidos biológicos instintivos, o consciente encontrava-se limitado com relação à percepção. No início, o homem não tinha consciência das relações coletivas, existindo apenas uma simples consciência gregária, que se distinguia com relação aos outros animais, por meio de um instinto mais consciente (LEONTIEV, 2004).

Nas etapas seguintes da evolução humana, com o progresso da consciência e das significações linguísticas, as relações deixaram de ser apenas homem e natureza, passando à trilogia homem, natureza e homens entre si. Psicologicamente, na consciência primitiva, o sentido que um fenômeno tinha para um indivíduo coincidia com o sentido coletivo. O domínio consciente encontrava-se limitado às relações do grupo, as significações linguísticas ainda não eram distinguidas o suficiente. Essa coincidência constituiu a principal característica da consciência primitiva (LEONTIEV, 2004).

Com relação ao domínio do consciente, as primeiras transformações ocorreram quando o homem começou a operar com os instrumentos, gerando o trabalho. Com as transformações, a produção passa a ser cobrada cada vez mais, gerando um sistema de fins conscientes. Essa fusão entre fins conscientes e fabrico de instrumentos, passou a ter diferentes ações parciais em uma única ação, estabelecendo-se enquanto operações. Todo esse processo de transformação e condições das ações entra no domínio do consciente, tornando-se operações conscientes (LEONTIEV, 2004).

Considerando os aspectos da evolução da consciência primitiva para a atual, a tomada da consciência das operações tem suas causas na fabricação dos objetos. Essa fabricação teve efeito de trabalho, que foi materializado nos instrumentos. As operações com

influência de um motivo preciso tornaram-se atividade - motivos conscientes - e passaram a ser o mecanismo geral da consciência.

A estrutura inicial da consciência humana cede lugar a um novo psiquismo no momento em que surge a divisão social do trabalho e das relações da propriedade privada. A característica central dessa nova estrutura do psiquismo fundamenta-se na componente principal da consciência, a relação sentido e significações que se tornou relações desintegradas.

Analisando essa transformação, Leontiev (2004, p. 125) passou a estudá-la enfatizando também as funções da consciência, ou seja, os fenômenos subjetivos que constituem o seu conteúdo, assim, o autor afirma que:

Só a divisão social do trabalho poderia criar condições tais que viessem a permitir ao homem que este representasse, como qualquer coisa de absolutamente diferente dos processos de atividade exterior, os processos de atividade interior existindo entre estes dois processos uma contradição original e eterna.

A mudança da estrutura interna da consciência revela-se a partir da sociedade de classes desenvolvidas. Os produtores separam-se das produções e a relação entre os homens passaram a ser relações desintegradas, dando origem ao trabalho alienado. As relações objetivas produzidas pelo desenvolvimento da propriedade privada, determinou a propriedade da consciência.

A alienação resultou da discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo, isto é, o que o trabalhador produz para si mesmo não é o produto do seu trabalho, será sempre salário. Para o trabalhador, a atividade de trabalho torna-se diferente daquilo que é. O sentido dessa atividade não coincide com a sua significação objetiva.

Para Leontiev (2004) a alienação é o resultado da discordância entre o objetivo da atividade humana e o seu motivo, visto que o sentido depende do motivo. A exemplo, a alienação ocorre quando o produto do trabalho é estranho ao sentido que o operário confere à sua atividade. No entanto, o autor afirma ainda que a alienação não significa algo que deixou de existir, este não é trabalho inexistente para o operário, mas irá se manifestar de duas maneiras: a negativa e a positiva. A primeira, pelo fato de o trabalho tornar-se parte da vida do trabalhador, negando a possibilidade de outras atividades prazerosas; a segunda é a positiva, considerando duas relações: enquanto meio de atividade, por constituir com isso

aspectos técnicos de um saber-fazer necessário para sua prática cotidiana e enquanto condição que enriquece a vida por relacionar-se com outros homens; com o explorador do seu trabalho e com os companheiros de trabalho, estabelecendo em sua vida etapas de desenvolvimento da sociedade de classe.

Agregamos às ideias de Leontiev (2004), as considerações de Serrão (2006), Asbahr (2005) e Basso (1998) que analisam a teoria da atividade desse autor e explicam a relação de alienação em que o trabalhador se submete. Para Serrão (2006) para que o indivíduo produza sua existência, ele tem que se submeter às condições assalariadas de produção. No entanto, para produzir sua existência, realiza ações das mais variadas, influenciado pela promessa de receber salário. Destaque-se também que quem compra a força de trabalho desse indivíduo está interessado apenas nas ações que o indivíduo deverá fazer, visando à acumulação de capital. O sentido atribuído pelo capitalista difere muito do sentido que o trabalhador constitui. Nessa perspectiva, os indivíduos agem de acordo com suas posições sociais, com seus objetivos, o que resulta em conflitos entre os sentidos e os significados e as vivências pessoais de cada um.

Partindo dessa compreensão, é possível afirmar ainda que os sentidos se desenvolvem influenciados pelos motivos da atividade. Sentido pessoal e motivos se ligam. Para encontrarmos sentidos, devemos procurar os motivos correspondentes. O sentido pessoal sugere a relação do sujeito com o objeto e os fenômenos conscientizados (ASBAHR, 2005).

A propósito, Basso (1998) enfatiza que, para entendermos o significado de uma atividade, torna-se fundamental compreendermos o que motiva essa atividade. Portanto, o conceito de significado, para a autora, remete para diferenciações entre atividade e ação. Convém ressaltar que a atividade constitui-se de um conjunto de ações, no entanto, o motivo que move o indivíduo não coincide com o resultado de todas as ações que constituem uma atividade. Assim, é por meio da relação com o todo de uma atividade que se compõe o resultado imediato de uma ação.

Basso (1998) nos esclarece, ainda, que uma ação isolada não justifica o motivo da atividade, mas o conjunto delas que devem entrar em consonância com o motivo. O significado das ações que um indivíduo pratica é apropriado por este e remete ao sentido, que por, seu turno, corresponde ao seu significado.

Sobre a compreensão de sentido, Basso (1998) analisa a atividade do professor e afirma que nas sociedades primitivas, por não existir divisão social do trabalho e relações de exploração do homem pelo homem, o sentido e o significado de uma ação coincidiam. Hoje, com a divisão social do trabalho há ruptura da integração entre o significado e o sentido de

uma ação. O sentido pessoal da ação pode não corresponder ao significado, separando-se e tornando a ação a atividade, alienada.

Em síntese, a consciência humana passou por diferentes etapas da formação inicial, desenvolvendo-se em mudanças qualitativas. A estrutura interna do psiquismo passa a se desenvolver com o surgimento da sociedade de classe, com a divisão social do trabalho. Com o tempo, das relações entre os homens surge uma nova consciência humana.

Concluindo, ao se fazer a analogia entre as discussões engendradas e o estudo da problemática que propomos investigar, entendemos que a compreensão sobre a singularidade dos indivíduos passa pela apreensão da constituição do sentido e do significado, que compõe o modo de ser e agir de cada um. Neste trabalho, a relevância dos estudos discutidos passa pela compreensão do significado das expressões cristalizadas por meio das experiências pessoais que o professor traz em sua trajetória profissional, na medida em que nos possibilitou investigar a compreensão que os professores da Rede Pública Estadual têm sobre o ser professor.

Nesse sentido, justificamos a escolha da Psicologia Sócio-Histórica na perspectiva de Leontiev pela possibilidade de compreensão que esta nos traz no tocante à problemática que nos propomos investigar. A seguir, apresentamos os caminhos metodológicos que percorremos no desenvolvimento dessa investigação.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nosso objetivo nessa seção é explicar o caminho percorrido na realização da pesquisa. Para tanto, dividimos em dois itens centrais. No primeiro, justificamos a escolha pela pesquisa qualitativa e, no segundo, apresentamos os procedimentos metodológicos, como a escolha do cenário e dos sujeitos, ao tempo em que relatamos o processo de construção, análise e interpretação dos dados.

O referencial teórico que subsidiou essa seção foi baseado nas idéias de Ludke e André (1986); Triviños (1992); Franco (2003); Moreira e Caleffe (2006) e outros.

4.1 Considerações sobre a pesquisa qualitativa

Nosso propósito neste item é apresentar por meio de um breve contexto histórico as características da pesquisa qualitativa, nossa opção pela pesquisa do tipo descritiva explicativa, bem como sua importância para este trabalho.

A pesquisa científica resulta da investigação metodológica e sistemática da realidade, que, sob a égide de questionamentos, instiga o pesquisador a se lançar à procura de novas reflexões. Desse modo, compreendemos que investigar é um processo singular que requer norteamento metodológico capaz de conduzir e convidar a adentrar na natureza das questões a serem pesquisadas, bem como impulsiona a pensar sobre o tipo de pesquisa que se quer realizar.

A pesquisa qualitativa orienta o pesquisador a planejar e a desenvolver a pesquisa, sobretudo a analisar e interpretar dados relativos ao fenômeno social. Este tipo de pesquisa compreende um conjunto de diferentes técnicas de construção de dados e de interpretação, visando a descrever e explicar os componentes de um sistema complexo de significados, daí a relevância para educação, especialmente para este trabalho de pesquisa, que trata sobre o ser professor.

No tocante à sua origem, esse tipo de pesquisa teve surgimento no campo da antropologia, de maneira natural, por meio de pesquisadores que perceberam em seus estudos que a vida dos povos precisava ser interpretada de forma mais ampla e não apenas quantificada. Tendo em vista suas raízes antropológicas, esse tipo de investigação passou a ter

várias denominações, dentre as quais: estudo de campo, estudo qualitativo, interacionismo simbólico, pesquisa interpretativa, naturalista e outras (TRIVIÑOS, 1992).

Segundo Ludke e André (1986), no campo da educação, a popularização pela pesquisa tem se respaldado nas características básicas que dão forma a esse tipo de estudo, como: ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu instrumento; os dados coletados são de predominância descritiva; existe uma preocupação com o processo e não apenas com o produto; atenção especial que o pesquisador dá ao significado que os sujeitos dão às coisas; a análise dos dados tende a um processo indutivo.

Dentre as muitas características da pesquisa qualitativa, ressaltamos aquela que esclarece que o pesquisador segue uma organização de investigação flexível, visto que a mesma tem um ambiente natural. Este deve ver o cenário e as pessoas a partir da perspectiva holística, ou seja, o ser humano em sua totalidade histórica e cultural, sendo necessário ficar atento para a diversidade de elementos presentes na situação em que está estudando. O pesquisador deve, ainda, afastar suas próprias crenças e ver o fenômeno como se estivesse ocorrendo pela primeira vez, sendo cuidadoso ao revelar os pontos de vistas dos participantes, tendo em vista que as pesquisas qualitativas procuram entendimento minucioso e singular das perspectivas de outras pessoas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Diante das características citadas, encontramos na pesquisa qualitativa o norte para realização da investigação centrada no ambiente natural de caráter social, visto que no processo educativo os fenômenos não ocorrem dissociados das questões sócio-políticas. Assim, a escolha pelo tipo de pesquisa qualitativa ocorreu por se revelar como caminho para desvelar as indagações sobre o objeto de estudo pesquisado, qual seja a função social do professor.

Para Dezin e Lincoln (2007), a pesquisa qualitativa é criativa e interpretativa e nunca na história das ciências houve tantas estratégias de investigação, tantos paradigmas e métodos de análises. Nessas variações de escolhas metodológicas, os pesquisadores buscam métodos que permitam registros precisos dos significados que os sujeitos dão às suas experiências pessoais, razão da preocupação do pesquisador em se reorientar por princípios e métodos interpretativos que busquem maneiras compreensivas de analisar os fenômenos.

Nessa mesma direção, Moreira e Caleffe (2006) afirmam que a pesquisa qualitativa pode ter várias classificações. Dentre elas, as mais comuns são: a pesquisa exploratória, que tem como finalidade esclarecer e modificar conceitos e ideias, por meio de levantamentos bibliográficos documentais; a descritiva, que tem como objetivo a descrição

dos fenômenos; e a explicativa, que tem como preocupação identificar os fatores que determinam e contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

Neste trabalho, como já mencionamos, foi feita a opção pelas classificações *descritivas* e *explicativas* da pesquisa qualitativa, por se entender que as mesmas nortearam o fazer investigativo sobre a compreensão que os professores da Rede Pública Estadual têm sobre o ser professor.

Sendo assim, a pesquisa descritiva nos encaminha a descobrir os fenômenos sociais, não apenas por meio de descrição, mas pelas relações variáveis na forma de pensar do grupo pesquisado com o seu meio social. Outra orientação que respalda esta escolha pela pesquisa descritiva, além das já citadas, é o fato de esta envolver, por meio dos relatos, dados descritivos obtidos no contato direto com o pesquisador ou com a situação estudada, visto que, nessa modalidade de pesquisa, os sujeitos pesquisados desvelam as intenções cotidianas, fatos particulares e específicos em tempos e lugares diferentes. Isto envolve uma gama de sentimentos e possibilita interpretações fidedignas de determinado tema em estudo (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

Acrescentamos, assim, com fundamentos nesses autores, que a pesquisa explicativa se justifica por se entender que essa identifica os fatores que contribuem para que determinado fenômeno ocorra e se desenvolva. Dessa forma, a pesquisa explicativa ajuda a aprofundar o conhecimento da realidade. Nesse caso, a busca pelas fontes e pelas razões das coisas importa para a compreensão do objeto de estudo.

Considerando essa natureza descritiva e explicativa, temos o levantamento das características que compõem fenômeno ou fato para se analisar o porquê dos fatos, fenômenos ou processos. Assim, esse tipo de pesquisa envolve muito empenho do pesquisador, bem como responsabilidade maior com os resultados obtidos, uma vez que requer deste muita atenção ao interpretar, por meio do instrumental escolhido, as respostas, as considerações emitidas pelos interlocutores (GONSALVES, 2001).

No conjunto, foram estes os pressupostos da pesquisa qualitativa que orientaram o planejamento e o desenvolvimento desse estudo, notadamente a opção pelos procedimentos metodológicos de construção e análise dos dados empíricos. A seguir discutiremos o caminho percorrido no processo de compreensão do objeto de estudo pesquisado.

4.2 Procedimentos metodológicos

O percurso metodológico se refere ao caminho a ser percorrido, é o processo de construção, é o movimento que o pesquisador realiza com propriedade para a busca da compreensão do objeto pesquisado.

Uma vez definida a base teórico-metodológica em que se apóia essa pesquisa, passamos a detalhar os procedimentos metodológicos, quais sejam: o universo da pesquisa e os participantes; o processo de construção dos dados e, por fim, o processo de análise dos dados e interpretação dos resultados. A seguir apresentamos o universo da pesquisa e os participantes.

4.2.1 Universo da pesquisa e participantes

Neste item, nosso objetivo é descrever o lócus da pesquisa, bem como descrever os critérios pela escolha dos sujeitos entrevistados.

Um ponto importante para iniciarmos o trabalho de pesquisa é termos em mente o espaço em que esta pesquisa irá acontecer. Para Gonsalves (2001), é preciso refletir sobre a noção que temos do local da pesquisa, porque, na pesquisa qualitativa, a importância desse espaço extrapola a noção de um lugar geográfico e passa a indicar um ponto de práticas sociais, remetendo à relação entre os pares. Se considerarmos que nossa opção teórica concebe o homem como socialmente construído, concluímos que conhecer o contexto sócio-histórico no qual os sujeitos estão inseridos é aspecto fundamental. Nesse propósito, vale considerar a importância da compreensão do espaço como local de práticas sociais e, por isso, passamos a descrever o local da pesquisa.

A pesquisa ocorreu em três escolas da Rede Pública Estadual, organizadas pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEDUC, Teresina/PI, que são gerenciadas pela 4ª Regional, órgão da Secretaria Estadual de Educação, que responde diretamente pelas escolas. O fato de desenvolvermos trabalho na coordenação pedagógica em uma dessas escolas e, portanto, manter contato com colegas de trabalho que atuavam nessas instituições levou-nos a fazer as referidas escolhas, sobretudo pela facilidade de envolvimento com o cenário, com os sujeitos e, especialmente, com o tema em estudo.

Considerando que a pesquisa aconteceu em escolas da rede Pública Estadual, contamos com a participação dos sujeitos entrevistados. Para Duarte (2002), na pesquisa de

natureza qualitativa, o número de sujeitos depende das informações obtidas nas entrevistas ou depoimentos. O ideal é ir realizando entrevistas até que a coleta obtida seja suficiente para dar o embasamento que se busca alcançar.

Esta pesquisa contou com nove participantes. A escolha dos participantes teve como principais critérios: ser professor efetivo, ter no mínimo cinco anos de atuação em sala de aula nos níveis de ensino Fundamental ou Médio, independente da área de atuação dos mesmos e ter, sobretudo, disponibilidade para colaborar com o trabalho. Convém ressaltar que, sobre o critério de no mínimo cinco anos de atuação na docência, este teve como fundamento os estudos de Huberman (1995) sobre o ciclo de vida dos professores. Fundamentamo-nos nesse autor porque em seus estudos ele propôs um modelo detalhado das fases da carreira profissional, chamando de estabilização a fase de quatro a seis anos. É nessa fase que o professor adquire autonomia profissional, sentido-se capaz de tomar decisões próprias.

Nessa pesquisa os professores serão identificados por codinomes de flores pelo fato destas expressarem uma gama de afetos. A ideia de colocarmos nos interlocutores codinomes de flores surgiu no processo de análise, visto que a forma como os interlocutores se emocionavam, ao falar de suas experiências profissionais, era permeada de sentimentos. Assim, conforme o gênero, os professores recebem a seguinte nomeação: Cravo, Orquídea, Copo de Leite, Girassol, Tulipa, Papoula, Violeta, Rosa e Magnólia, remetendo a uma lenda, segundo a qual Cloris, deusa grega das flores, comovida, criou a rosa, rainha das flores, com a ajuda de Afrodite, Dionísio e Zéfiro, que deram à flor encanto, alegria e esplendor, surgindo assim os sentimentos de amor, alegria ou tristeza, gratidão, respeito, admiração, e apreciação, dentre outros.

Após se definir o lócus e os sujeitos da pesquisa, como anteriormente visto, partimos para o processo de construção dos dados, no item a seguir.

4.3 Procedimento de construção dos dados

O objetivo deste item é apresentar os procedimentos de construção dos dados, o tipo de entrevista e, especialmente, o contato com os interlocutores. A construção dos dados ocorreu mediante entrevista semi-estruturada como meio para chegarmos aos objetivos propostos desse trabalho. A escolha pela referida entrevista aconteceu em função do tipo de

pesquisa proposta. Entendemos que, por meio deste procedimento, desvelamos a compreensão que os professores da Rede Pública Estadual têm do ser professor.

Para Gil (1999), é intensa a utilização da entrevista nesse tipo de pesquisa, que se apresenta como técnica eficiente para obtenção de dados acerca do comportamento humano. No caso em estudo, o emprego deste instrumental possibilitou captar a expressão do entrevistado no tocante à função social de cada interlocutor.

Sobre a entrevista semi-estruturada, Trivínos (1992) esclarece que esta mantém a presença atuante do pesquisador, bem como permite expressar a relevância do mesmo na situação de ator. Este fato favorece não só a descrição dos fenômenos sociais de determinado grupo ou pessoa, bem como a explicação e a compreensão da totalidade de situações maiores.

Dessa forma, observamos na entrevista semi-estruturada as possibilidades em desvelar a apreensão do ser professor. Acreditamos que por meio das indagações feitas e colhidas por meio dessa entrevista, os sujeitos pesquisados, no ato de suas falas, passam por um processo de regressão psicológica. Por meio das lembranças, voltam às experiências passadas para compreenderem o presente e imaginarem o futuro. Nesse sentido, justificamos a escolha por compreendermos que este instrumental sustenta os nossos objetivos, razões por que, tendo em vista o planejamento por meio do instrumental escolhido, colocamos em prática a presente pesquisa, como apresentamos a seguir.

4.3.1 Contato com os professores interlocutores da pesquisa

Em contato com os professores, cuidamos em explicar como seriam os encontros. No primeiro encontro, passamos as informações necessárias sobre o tipo de pesquisa para que os professores compreendessem e se envolvessem com a mesma de forma natural e clara. Vale realçar que no segundo encontro, realizamos a entrevista semi-estruturada e, em decorrência, levantamos o perfil dos professores, por meio de uma ficha de identificação considerando sexo, idade, tempo de serviço e formação acadêmica. O terceiro encontro teve como objetivo o retorno das entrevistas devidamente transcritas para que os professores pudessem, por meio destas, refletir sobre o que foi relatado, no encontro anterior, e assim fazerem as modificações necessárias em suas entrevistas, caso houvesse necessidade.

O contato inicial com os professores da pesquisa aconteceu na própria escola em que estavam lotados. Na primeira escola, por sermos colega de trabalho dos professores, foi

possível concentrar maior número de interlocutores, oportunidade para reunir no primeiro encontro oito professores. Nesse primeiro momento, foram colocados alguns pontos esclarecedores como: instituição de origem, importância da pesquisa, objetivos e tipo de pesquisa.

Esse encontro foi importante no sentido de conquistar a confiança e interesse dos colegas professores através do diálogo, uma vez que ajudou a superar a desconfiança e o medo de se comprometer. Feitos os esclarecimentos, ficou evidenciado o compromisso em preservar a identidade de todos. No final do encontro, cinco dos oito professores que participaram da reunião se disponibilizaram a participar da pesquisa. Após todos os esclarecimentos, todos se mostravam à vontade e bem descontraídos, aspectos que, sem dúvida facilitou a continuidade das próximas ações.

Na segunda e terceira escola, apenas dois professores de cada escola se dispuseram a participar. Entendemos que isto tenha ocorrido devido à falta de conhecimento prévio entre as partes. Ao receberem o convite para participar da pesquisa, alguns professores se recusaram, alegando falta de tempo ou já ter participado de outras pesquisas ou mesmo por falta de interesse. Convém lembrar que o início dos primeiros contatos ocorreu em dezembro de 2008.

4.3.2 A entrevista

As entrevistas foram acontecendo gradativamente, no período de dezembro de 2008 a abril de 2009. Nesse percurso, a dificuldade foi encontrar espaço na agenda dos professores para a efetivação das mesmas, visto que a maioria deles trabalhava em regime de 40 horas semanais, dois turnos, e alguns ainda ministravam aulas em escolas particulares.

Dos nove entrevistados, todos tiveram em comum a boa vontade de colaborar, embora se percebesse certo nervosismo, no início. Após conversa sobre a pesquisa, oportunidade em que esclarecemos, mais uma vez, a intenção da mesma, procedemos a algumas perguntas que foram gravadas e posteriormente transcritas. A pergunta inicial era lançada, e de acordo com a necessidade percebida na fala dos sujeitos sem perdermos de vista o objeto de estudo, os objetivos traçados, a temática e especialmente o interlocutor, prosseguíamos. Assim, trabalhamos com as seguintes perguntas norteadoras: o que motivou você a escolher a sua profissão (considerando pessoas presentes na trajetória de vida

profissional, as conquistas, os impasses, o processo formação.)? No atual contexto, para você, o que é ser professor?

Mediante cada questionamento, os interlocutores relatavam os fatores que influenciaram na escolha da profissão, na sua permanência na docência e o significado da sua função, o que possibilitou colher dados necessários que deram origem ao corpus do trabalho, com informações que culminaram em síntese interpretativa produzida com base na fala desse conjunto de professores. Os procedimentos de análises serão apresentados a seguir.

4.4 Processo de análise e interpretação dos dados

O objetivo deste item é apresentar a técnica escolhida para obtenção das análises e interpretações dos dados, bem como apresentar as categorias e subcategorias que evidenciarão os resultados encontrados.

Tendo em vista os procedimentos citados para obtenção dos dados da pesquisa, teve início outro momento importante, que diz respeito à compreensão construída a partir da fala dos entrevistados. A análise das mensagens coletadas foi fielmente organizada. Para isso, trabalhamos com a técnica de análise de conteúdo. Esta técnica possibilitou realizar interpretações fidedignas desta pesquisa. A opção pela técnica foi feita considerando a importância que a mesma dispensa à fala dos interlocutores, visto que, nesse tipo de análise, esta é um ato que não pode ser isolado e sempre será uma mensagem expressa de sentidos e significado (FRANCO, 2003).

Sobre análise de conteúdo, Franco (2003) afirma que esta técnica requer que as descobertas sobre o tema pesquisado tenham relevância teórica. Assim, uma informação apenas descritiva, sem que esteja relacionada à outra mensagem, não tem valor científico, ou seja, toda análise do conteúdo implica comparações contextuais. Nesse sentido, a comunicação é o ponto inicial de todo procedimento da análise. Assim, analisar um conteúdo envolve procedimento que, por meio da mensagem, precisa de delineamento teórico e amplo para que esta se concretize.

Com relação ao conteúdo de uma comunicação, a fala representa e permite ricas interpretações. No entanto, devemos atentar para as informações que estão nas entrelinhas das mensagens. Essas informações implícitas é que encaminham o pesquisador para decifrações de códigos simbólicos. Assim, por meio da multiplicidade de vozes que se manifesta sobre o

fenômeno estudado, nesse caso, coletadas na entrevista semi-estruturada, e visando à compreensão que os professores da Rede Pública Estadual têm do ser professor, é que iniciamos o que se denomina análise textual (FRANCO, 2003; MORAES, 2005).

Dessa forma, o planejamento para quem trabalha com a análise de conteúdo segue alguns procedimentos importantes como selecionar amostras de dados para análises, definir categorias de conteúdos e unidades de registros, além de realizar comparações entre as categorias e classes de inferências. Na realização dos procedimentos citados, o objetivo do pesquisador é focalizar os elementos que interessam para o objeto de estudo, a construção e o destaque das categorias. Por fim, passamos a descrever as vozes dos interlocutores, enumerando as características do texto, para que estas possam ser inferidas e interpretadas (FRANCO, 2003; BARDIN, 2004; MORAES, 2005).

Considerando a escolha pela técnica em referência e fundamentada nesses autores, passamos à organização dos dados, da seguinte forma: após as leituras das entrevistas já transcritas, procedemos à unitarização, ou seja, identificamos e separamos os enunciados do *corpus*. Em seguida, passamos ao momento da categorização (processo de classificação das unidades de análise), visto que esta é uma operação de classificação de elementos, de reagrupamentos e, por meio desta, construímos a estrutura de compreensão e de explicação do fenômeno estudado.

Segundo Bardin (2004), a categorização tem como objetivo principal a representação simplificada dos dados brutos e é efetuada a partir do material reconstruído. Nesse caso, a categorização foi feita a partir das transcrições efetuadas após a entrevista semi-estruturada e devidamente analisada. Assim, as diversas leituras em torno do material coletado proporcionaram a decodificação das mensagens, legitimando que a categorização é a passagem de dados brutos em dados organizados. Desse modo, acreditamos chegar por meio das categorias citadas ao alcance do objetivo central dessa pesquisa.

Para agrupar as categorias e subcategorias utilizamos alguns requisitos básicos que, segundo Franco (2003), se fazem necessários para que respeitemos algumas regras que fazem parte de um conjunto satisfatório de qualidade, tais como: exclusão mútua (em um mesmo conjunto categorial só pode existir um registro e com uma dimensão de análise); pertinência (o conjunto de categoria deve refletir as intenções da investigação); objetividade e fidedignidade (as diferentes partes de um mesmo material devem ser codificadas da mesma maneira) e a produtividade (esta é produtiva quando é fértil em inferências, hipóteses novas em dados relevantes para o aprofundamento em uma determinada teoria).

Uma vez construídas as categorias por meio da fala dos interlocutores, fizemos as inferências destas, analisando e interpretando as causas e os efeitos do tipo de comunicação escolhida. O resultado das análises deste conteúdo refletiu os objetivos da pesquisa que teve como apoio os indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas. Por meio do conteúdo manifesto, no caso, as falas, iniciamos o processo de análise que teve como categorias e subcategorias para desvelar a compreensão que os professores têm sobre o ser professor as que estão relacionadas abaixo, descritas e explicadas no próximo capítulo.

- a) Perfil dos professores;
 - Sobre o gênero na docência;
 - Sobre a faixa etária e o tempo de serviço;
 - Sobre a formação acadêmica dos professores.

- b) Motivos da escolha pela profissão docente;
 - Motivos de ordem subjetiva;
 - Motivos de ordem objetiva;
 - Motivos de ordem subjetiva e objetiva;

- c) Motivos da permanência na profissão docente;
 - Motivos relacionados à operacionalização da atividade de ensino;
 - Motivos relacionados à realização da função social da profissão docente;
 - Motivos relacionados tanto à realização da função social da profissão docente quanto à operacionalização da atividade de ensino;
 - Motivos relacionados à aposentadoria.

- d) Sentidos de ser professor;
 - Sentidos que se aproximam do significado social da profissão docente;
 - Sentidos que se distanciam do significado social da profissão docente.

- e) Atividade de ensino e possibilidades de atuação;
 - Atividades orientadoras de ensino;
 - Dificuldades com a atividade de ensinar;

Compreendemos que, para chegarmos aos objetivos propostos nesse trabalho, foi necessário analisar cada categoria minuciosamente. Desse modo, por meio do perfil dos professores, foi possível conhecermos os sujeitos, desvelando quem são, o que fazem e em que contexto histórico apreenderam os sentidos da sua função. A escolha da profissão docente proporcionou compreendermos em que contexto social, político e econômico estes profissionais tiveram acesso à entrada no magistério. Por meio da permanência, encontramos, nas vozes dos professores, os motivos pelos quais estes se relacionam com sua atividade e como constroem as expectativas pessoais e sociais sobre a profissão. Sobre a compreensão da docência, desvelamos o sentido da profissão – o que significa ser professor no atual contexto – bem como mostramos o grau de autonomia que estes profissionais conferem à sua profissão. Na última categoria, atividade de ensino e possibilidade de atuação, desvelamos a preocupação com o saber fazer em sala de aula.

Como já mencionamos, no próximo capítulo trataremos de descrever, inferir e interpretar os conteúdos manifestos e agrupados conforme categorias e subcategorias descritas.

5 COMPREENDENDO O SER PROFESSOR

O objetivo dessa seção é apresentar por meio das categorias e subcategorias descritas, as análises dos dados que deram sustentação a este trabalho de pesquisa. O referencial teórico expresso em nossas análises foi baseado nas idéias de Huberman (1995); Facci (2000); Bock (2002); Tardif (2002); Leontiev (2004) e outros.

Considerando as analogias feitas no decorrer dessa seção sobretudo, com as idéias dos autores citados, compreendemos que o poema abaixo, de Scandurra (1986), intitulado *Flores em você*, ilustra a importância da memória humana para ligar aspectos da experiência passada na medida em que esta se apresenta em sua continuidade, transformando-se em consciência, bem como traduzindo a forma pessoal e subjetiva que cada um tem de ver e sentir o mundo.

De todo o meu passado, boas e más recordações, quero viver meu presente e lembrar tudo depois, nessa vida passageira eu sou eu, você é você, isso é o que mais me agrada, isso é o que me faz dizer... Que vejo flores em você! De todo o meu passado, boas e más recordações [...]

Em referência à ilustração do poema, observamos que as flores representam os sentimentos construídos com as experiências pessoais e sociais que vamos adquirindo na vida. Nesse sentido, assim como no poema, fazemos analogia entre as flores e o perfil dos professores entrevistados, na intenção de representar os sentimentos destes, remetendo à figura simbólica das flores, visto que representa em nossa sociedade a beleza e os sentimentos. Tomando como base os diversos sentimentos que surgiram na trajetória de vida desses sujeitos e com o cuidado para não perder de vista a manifestação interior de cada um dos interlocutores, é que decidimos denominá-los com estes codinomes: Cravo, Orquídea, Copo de Leite, Girassol, Tulipa, Papoula, Violeta, Rosa e Magnólia.

Middleton e Brown (2006) afirmam que a memória é o lócus onde as questões de identidade pessoal e social são negociadas e isso significa que, no processo de lembrar, fazemos seleções daquilo que nos interessa trazer à memória. Dessa maneira, segundo os autores, fazemos conexões, de maneira que as lembranças possam se adequar de forma coerente aos atuais interesses.

Para Leontiev (2004, p. 98), o estudo da consciência humana depende do modo de vida, das relações sociais e históricas que o homem vivencia. Este estudo deve ser baseado em como a estrutura da consciência se transforma com a estrutura da atividade humana. Assim, “determinar os caracteres da estrutura interna da consciência, é caracterizá-la psicologicamente”, ou seja, é mostrar que os diferentes processos como memória, percepção, pensamento e palavra se reajustam no decurso do desenvolvimento histórico do homem.

Assim, por meio das entrevistas semi-estruturadas, capturamos não apenas informações, mas também a compreensão, isto é, a consciência que os professores têm sobre o ser professor.

Para atender aos objetivos propostos, atentamos para o cuidado em descrever, inferir e interpretar os resultados. Nossa preocupação estava em não deixar escapar nenhum vestígio das vozes dos professores para assim se apreender a consciência sobre o ser e o estar na profissão docente.

O perfil dos professores entrevistados está sintetizado no item seguinte desta dissertação.

5.1 Perfil dos professores

O objetivo presente nesse item é desvelar quem são os professores que fazem parte desta pesquisa. Para tanto, buscamos recolher informações que possibilitassem descrever o perfil desses professores, considerando que, para atingir tal intento, necessitamos desvelar o perfil utilizando as variáveis gênero, idade, tempo de serviço na docência e formação acadêmica. Nesta última subcategoria, chamamos de pós-graduação os cursos de especialização, visto que nenhum dos professores entrevistados tem pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado.

As informações obtidas foram colhidas por meio de uma ficha de identificação que foi respondida pelos professores antes de iniciarmos a entrevista semi-estruturada. Isso possibilitou essa análise, visto que, assim como Vieira (2002), entendemos ser informações necessárias de identificação que validam as características dos professores. Nesse sentido, condensamos, no quadro 1, a seguir, as informações que darão suporte às análises empreendidas.

Quadro 1 - Distribuição dos professores tendo como base nome, sexo, idade, tempo de serviço e formação acadêmica.

NOME	SEXO		IDADE		TEMPO DE SERVIÇO		FORMAÇÃO ACADÊMICA	
	M	F	25 a 31	32 a 50	7 a 15	22 a 25	Graduação Licenciatura	Pós- graduação Especialização
CRAVO	X			X	X		Geografia	Gestão escolar
ORQUIDEA		X	X		X		Química	Ciências Naturais
COPO DE LEITE		X	X		X		História	História e Ensino
TULIPA		X		X		X	Português	-
GIRASSOL	X		X		X		Biologia	-
PAPOULA		X	X		X		Inglês	-
VIOLETA		X		X		X	Matemática	-
ROSA		X		X	X		Inglês	Língua inglesa
MAGNÓLIA		X		X		X	Geografia	Geografia e Ensino
Total %	22,2	77,8	44,4	55,6	66,7	33,3	100	55,6

Fonte: ficha de identificação que foi respondida pelos professores antes de iniciarmos a entrevista semi-estruturada.

O quadro 1 mostra que, com relação ao gênero, 22,2% dos professores entrevistados são do sexo masculino, ao passo que 77,8% são do sexo feminino. No tocante à idade, temos 44,4% dos professores incluem-se na faixa etária entre 25 a 31 anos, enquanto 55,6% dos professores têm entre 32 a 50 anos. Constatamos ainda que, com relação ao tempo de serviço, temos 66,7% dos professores possuem entre 7 a 15 anos de serviço, enquanto 33,3% têm entre 22 e 25 anos de docência. Quanto à formação acadêmica, 55,6% de professores que possuem especialização voltada para sua área de atuação, configurando entre outras leituras possíveis, que quatro professores desse total, contam apenas com a graduação.

A seguir apresentamos as análises e interpretações sobre o gênero na docência.

5.1.1 Sobre o gênero na docência

Tendo em vista que este trabalho tem como objetivo geral investigar a compreensão que os professores da rede pública estadual têm sobre o ser professor é que passamos a desvelar os sentidos contidos nos recortes destinados às primeiras análises. Assim, quanto ao que mostra o quadro 1, é possível inferir que a predominância do gênero feminino na docência é um processo histórico neste país. A preponderância do gênero feminino na atividade docente se legitima desde décadas passadas, como mostra a história da educação. Com relação à amostra, enquanto 77,8% dos professores são do sexo feminino, apenas 22,2% do sexo masculino atuam na docência, tais dados reforçam o que a literatura especializada tem mostrado sobre a supremacia da mulher na profissão docente.

No século XIX, a mulher foi considerada educadora por excelência, portanto, segundo Facci (2004), a educação sistemática se legitimava por meio de valores como maternidade, piedade, fraternidade e devotamento. No caso em foco, a interpretação que fazemos se apóia na construção social como elemento que se constituiu historicamente por meio das relações. Nesse caso, interessa a compreensão que tanto os professores como as professoras ouvidas neste trabalho, por meio de suas vivências pessoais, têm da docência, frente à singularidade de cada um.

Análise semelhante foi realizada por Stano (2001), que estudou a “Identidade do professor no envelhecimento” e considerou o gênero não como aspecto para discussões, mas, por meio das falas dos professores pesquisados, levou em consideração o movimento cotidiano da identidade que estes foram atribuindo à profissão no ressignificar da própria identidade profissional, pelo uso do tempo.

Vieira (2002), que também pesquisou o ser professor, considerou a questão do gênero como algo historicamente construído de uma profissão em que predomina a mulher. Nessa pesquisa, a autora destaca o aumento da participação de professores do gênero masculino em determinados níveis de ensino, como no ensino médio, por exemplo. Destaca ainda que estudos recentes mostram significativo aumento da participação de homens na profissão docente.

Assim, em vista das pesquisas realizadas em torno da docência, esse trabalho não difere dos demais, considerando que se analisa a questão do gênero como parâmetro das discussões sobre o perfil desses profissionais. Nesse caso, ressaltamos a importância dessas discussões como ponto de partida para o conhecimento sobre o ser professor. No próximo

item damos continuidade as nossas análises, considerando a faixa etária e o tempo de serviço dos interlocutores.

5.1.2 Sobre a faixa etária e o tempo de serviço

Neste subtópico, procuramos condensar as discussões sobre a faixa etária e o tempo de serviço. O propósito é analisar a influência da escolha profissional, considerando o momento histórico, social e político em que estas foram feitas. Nesse caso, a importância em condensar a idade e o tempo de serviço fez-se necessário para se fazer a ponte entre os dois itens, no sentido de analogicamente compreender, por meio do contexto histórico, as escolhas de cada interlocutor.

No tocante à idade dos professores, embora a maioria se enquadre na faixa-etária entre 32 e 50 anos, o que representa 56,6%, percebemos que esta diferença é pequena, tendo em vista que o processo de escolhas pela profissão docente dos dois grupos, os que estão entre 25 e 31 anos e os que estão entre 32 e 50, ocorreu em diferentes décadas, o que leva a crer que a procura pela profissão aconteceu mediante as necessidades em diferentes contextos históricos e estas, além das pessoais, envolvem uma série de influências tais como: fatores culturais, econômicos e sociais.

Nesse sentido, é possível depreender, frente a leitura dos dados, que a preocupação nesse momento versa sobre a experiência em comum que cada geração vivenciou e isso chama a atenção para momentos históricos que fizeram parte da vida dos mesmos. É nesse sentido que reside a importância de se analisar a idade dos professores nesta pesquisa, não apenas pela cronologia individual, mas pelo que representa o grau de maturidade biológica, psicológica e social dos professores, especialmente em determinada fase de suas vidas profissionais.

Sobre a idade dos professores, Huberman (1995) afirma que esta é uma variável vazia se não estiver ligada a determinadas fases da vida, ou seja, a determinados “ciclos”. Desse modo, a idade, dentro de um contexto, costuma organizar socialmente a vida, de modo a colocar em evidência uma sequência, um curso. Nesse caso, observamos que os professores estão distribuídos em duas gerações diferentes, os que estão na faixa etária entre 25 e 31 anos e os que estão entre 32 e 50 anos, portanto, em dois contextos históricos de vivência social que influenciaram o modo de ser e compreender o mundo de cada grupo de professores.

Sobre o tempo de serviço, para melhor compreensão, dividimos em dois subgrupos: os professores que se encontram entre 7 e 15 anos de serviço na docência e os professores que contam entre 22 e 25 anos de serviço. Essa subdivisão se apóia também nos estudos de Huberman (1995) sobre “Os ciclos de vida profissional dos professores”. O autor considerou que fatores de natureza não maturacionais influem sobre o indivíduo ao longo da vida. Neste caso, uma sequência ou fase pode resultar das experiências sociais, sem que esta esteja ligada obrigatoriamente à idade cronológica dos professores. Assim, para que uma fase possa existir, faz-se necessário que novos componentes surjam.

Nesse sentido, é visível a predominância de 7 a 15 anos de atuação na docência, aspectos que nos levam a inferir que muitos dos professores já atuavam na área ou migraram para outras profissões ou mesmo se encontravam em processo de aposentadoria. Para Huberman (1995), esta é a fase de diversificação, que compreende o período que se estende de 7 a 25 anos de atuação na docência. Na visão de Huberman (1995), concordamos com a afirmativa de que, nesta fase, os professores já passaram por algumas experiências de sala de aula que os influenciaram a diversificar seu material didático, a forma de avaliar, de agrupar os alunos em sala, conferindo-lhes maior autonomia em seus fazeres pedagógicos.

Para esse autor, trata-se de uma fase na qual existem momentos em que os professores se colocam em questão, ou seja, existem momentos em que sem haver clareza da consciência daquilo que supostamente está em questão ou daquilo que se quer diversificar, pode aparecer sensações de rotina ou crise existencial com relação à carreira.

Comparando a pesquisa de Huberman (1995) com os dados deste estudo, concluímos que, enquanto naquela primeira apreciação todos estariam na fase de diversificação, nesta segunda apreciação, consideramos a divisão dessa fase, por se entender que notoriamente há dois subgrupos distintos identificados, considerando a faixa-etária, gênero e formação continuada.

Nesse sentido, a complexidade dos estudos sobre a compreensão do ser professor conduz à importância das análises dos vários aspectos do perfil desses profissionais. Assim, no presente caso, partimos do princípio que cada grupo de professores representa décadas diferentes. Isso significa que, embora os grupos integrem e partilhem traços comuns, sociais e pessoais, existe entre os mesmos zonas de semelhanças e diferenças, as quais, no que concerne ao tempo de serviço, é o que faz apreender sentidos relacionados ao eu profissional de cada interlocutor. A seguir, como parte integrante dessa categoria, analisamos a formação acadêmica dos professores.

5.1.3 Sobre a formação acadêmica dos professores

Considerando que o propósito neste item é desvelar o perfil dos professores, entendemos que a formação acadêmica sinaliza importante informação no sentido de compreendermos o professor e a sua forma de atuação. Convém ressaltar que as discussões em torno da formação, nesse momento, enveredam-se para os aspectos da identificação profissional dos sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, a finalidade almejada não é discutir a política e a autonomia dos cursos universitários, mesmo assim consideramos importante tecer comentários que serão relevantes para a apreensão dos sentidos que foram construídos no percurso da formação inicial e continuada dos professores pesquisados.

Analisando a formação profissional dos professores, observamos que, dos nove entrevistados, 55,6% possuem especialização. Isso demonstra a preocupação dos profissionais em buscar novos conhecimentos que viabilizem seus fazeres em sala de aula. Uma curiosidade relevante é que, dos professores que possuem especialização, apenas um tem tempo de serviço entre 22 a 25 anos. Os demais estão entre 7 a 15 anos de atuação. Esse dado revela o momento social, político e econômico no qual o país passava e a influência que essa geração de professores passou, considerando a história da educação em nosso país, no tocante às reformas educacionais.

Sobre a formação docente, Tardif (2002) aborda a questão do conhecimento dos professores, no sentido de compreender os saberes e habilidades necessárias para a atuação desse profissional em sala de aula. Segundo ele, esses saberes remetem à composição da prática pedagógica. Desse modo, os professores trazem consigo, em suas tarefas cotidianas, saberes específicos que se acumulam com os saberes teóricos adquiridos por meio de sua formação, compondo assim, o seu fazer, a sua prática, que é própria de cada profissional. Nesse sentido, a formação continuada representa possibilidades de êxito no seu processo de formação e, especialmente, de aprendizagem do aluno.

Para Candau (1996), discutir a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é exigência necessária para o comprometimento do ensino de qualidade, haja vista, que o professor representa a possibilidade, enquanto agente, de mediar significativas mudanças sociais. No caso dos professores entrevistados, a formação continuada aconteceu fora do lócus da escola, bem como no percurso profissional das experiências e dos saberes

adquiridos no cotidiano escolar que também fazem parte do cenário de formação continuada desses profissionais.

Em trabalho de pesquisa semelhante a este, Vieira (2002) enfatiza a importância de se conhecer a formação do professor para esse tipo de estudo. A autora, em pesquisa sobre o ser professor, contemplou em uma de suas categorias a formação docente. Nesta, analisou a visão dos professores sobre a sua formação e ainda a relação da formação continuada e o ambiente de trabalho em que os professores atuam. Para Vieira (2002), a formação inicial em nosso país tem sido caracterizada como preparação necessária em determinada instituição, enquanto a formação continuada inclui todas as atividades planejadas tanto nas instituições ou até mesmo pelo profissional, visando ao seu desenvolvimento.

Considerando a concepção de homem adotada para nortear estas análises, compreendemos a relevância dos estudos sobre o perfil dos profissionais para apreendermos os sentidos desses sujeitos por meio dos fatores sociais e das influências destes no desenvolvimento dos professores, no trajeto de sua carreira. Visto que na concepção sócio-histórica de homem a consciência não é imutável, se transforma por meio dos fatores objetivos e subjetivos vivenciados pelos indivíduos, entendemos ser este o caminho para as respostas que procuramos para chegarmos às interpretações que seguem.

Avaliando o perfil dos professores no primeiro momento de análise, observamos que a predominância do gênero feminino é a legitimação dos resquícios de gerações passadas, cuja profissão docente em nosso país era predominantemente feminina. Nesse caso, observamos que os 22% dos professores do sexo masculino, no caso dois dos nove professores entrevistados, estão em relação coerente considerando idade, tempo de serviço e formação acadêmica, ou seja, Cravo está em faixa etária entre 32 a 50 anos, possui entre 7 a 15 anos de trabalho e uma pós-graduação, enquanto Girassol encontra-se em faixa etária entre 25 a 31 anos, com o mesmo tempo de serviço de Cravo, no entanto, não possui pós-graduação.

Com relação às professoras Tulipa, Violeta e Magnólia, todas têm a mesma faixa etária, o mesmo tempo de serviço, mas, com relação à formação, apenas Tulipa não deu continuidade à sua formação. Isso coloca a análise em questão frente a prática comum com professores que já passaram por várias fases em sua trajetória profissional docente e apenas aguardam a aposentadoria sem expectativas quanto à sua formação. Quanto à Rosa, Orquídea, Papoula e Copo de Leite, todas possuem o mesmo tempo de serviço e deram continuidade à formação.

Podemos concluir que, quanto ao perfil profissional dos professores entrevistados, todos seguem padrão de muita semelhança, que se justifica pelo momento histórico social e econômico em que os interlocutores, nas últimas quatro décadas, têm passado. Dessa forma, a análise do perfil dos professores pesquisados foi o primeiro passo para entendermos os sentidos apreendidos pelos mesmos sobre o ser professor.

Assim, uma vez conhecendo o perfil dos professores pesquisados é que, a seguir, serão analisados os motivos que levaram o professores a escolher a profissão docente.

5.2 Motivos da escolha pela profissão docente

De posse das informações sobre o perfil dos professores interlocutores e com o propósito de compreender nosso objeto de estudo, partimos para a categoria os “motivos da escolha pela profissão docente”, cujo objetivo é analisar os motivos que levaram os professores a escolherem a profissão docente.

O processo de escolha da profissão docente marca um importante ponto de passagem na vida do indivíduo em nossa sociedade, porque é nesse momento que as pessoas tentam encontrar ordem, valor, sentido para sua vida pessoal e social. Nesse processo, dois pontos se cruzam e influenciam na escolha da profissão, os motivos objetivos e os motivos subjetivos.

A escolha profissional se expressa por meio de demandas do sistema. As chamadas dos sujeitos pela escolha da profissão acontecem por meio das identificações sociais e afetivas das relações que as mesmas têm com o seu meio. Assim, parentes, amigos e condições sócio-econômicas, entre outros, são indicativos marcantes no processo da escolha profissional (SILVA, 1995).

Para Bock (2002), o processo da escolha profissional também se configura como um momento de conflito, de algo ainda não experimentado, da construção de um futuro, da combinação de vários fatores e possibilidades. Os fatores que influenciam na escolha são muitos e estão ligados, sobretudo, à história particular do indivíduo, às características da profissão e às condições sócio-econômicas.

Tendo em vista que a escolha pela profissão se constitui do conjunto de estratégias conscientes ou não, mas que, para o sujeito, representa realização frente ao meio em que este vive, é que identificamos os motivos que levaram esse grupo de professores à

escolha pela profissão docente. Para tanto, organizamos e analisamos os dados em torno da categoria “motivos da escolha pela profissão docente” e das subcategorias: motivos de ordem objetiva, motivos de ordem subjetiva e motivos de ordem subjetiva e objetiva, conforme consta no quadro 2.

Convém ressaltar que entendemos por motivos de ordem objetiva aqueles relacionados à vida externa dos professores, sobretudo as influências das relações vivenciadas no cotidiano da escola e, por motivos de ordem subjetiva, aqueles relacionados às características individuais dos professores, como crenças, sentimentos e expectativas, por exemplo. Já os motivos de ordem subjetiva e objetiva se referem ao mundo interior e exterior do professor.

Quadro 2 - Disposição dos indicadores acerca dos motivos que influenciaram os professores na escolha pela profissão docente

MOTIVOS DA ESCOLHA PELA PROFISSÃO DOCENTE	Nº Profº	% Profº
<p style="text-align: center;">Motivos de ordem objetiva</p> <p>“Assim, em relação de admirar a profissão, eu sempre admirei, até mesmo porque já faz parte do histórico da minha família... Tias, primas, eu tenho primos também professores, então já tem vários exemplos de profissionais da educação na minha família, também naquelas brincadeiras de criança sempre a gente brincava de escolinha e eu sempre queria ser a professora e minhas primas nunca deixaram porque eu era a mais nova, então elas por ter mais idade assumiam a sala de aula, eu ficava só brincando... [...] eu queria ser um monte de coisas ao mesmo tempo, eu tinha vontade de ser professora pelo fato de eu achar que professor... É alguém inteligente e que tem que ensinar até mesmo se você for na raiz da palavra professor, como diz Paulo freire, professor é quem professa, vem de profeta é quem ensina, então isso já mexia comigo, eu tinha essa... Essa coisa assim, quem é professor é inteligente e eu sempre admirei pessoas inteligentes, pessoas que ensinam, pessoas que lhe passam alguma coisa, então essa era a primeira parte que me apeteia, era esse lado de ter algo a ensinar, eu me sentia atraída assim pelo professor/ professora [...]”</p> <p>“[...] por consequência de condição social... de condição financeira, dificuldade dos meus pais, eu não tive a oportunidade de... de cara já fazer uma outra coisa, eu fiz o curso de magistério que era o que estava lá ao nosso alcance, na época, eu saí de casa pra estudar com 9 anos de idade de Landri Sales pra Floriano e até então lá nem universidade nós tínhamos [...]” (ROSA).</p> <p>“Então assim, eu venho de uma família de professores. Aquela coisa, ah fulano é professor, então eu venho de uma família de professores. Ah, Infelizmente! Infelizmente porque não somos valorizados, mas não infelizmente pela profissão, porque eu faço porque eu gosto” (ORQUIDEA).</p> <p>“Eu não sabia se eu queria realmente ingressar nessa vida, já tinha minha tia na família. A pessoa com quem eu morava, que era professora, eu a via falando que não era fácil, era muito árduo estar ali com várias pessoas com cabecinhas diferentes e tudo, mas ela me incentivou, porque ela achou que seria a forma mais rápida de eu ingressar no mercado de trabalho, e como a família não tinha condições e eu tinha que trabalhar pra poder me manter, pra poder comprar minhas coisas. Até então eu dependia da tia, eu tinha que trabalhar, então eu resolvi seguir o que ela falou, optei por fazer o magistério.” (PAPOULA).</p>	6	66,7

Continuação do quadro 2

<p>“Na realidade, nada teve assim de decisivo pra eu ser professora, minha mãe não era, meu pai não era, meus avós também não, tenho uma tia, duas são professoras, as outras não. Eu fiz vestibular pra História, fui aprovada no ano de 99 (noventa e nove), para o ano de 2000 (dois mil) teve um concurso, naquela época só tinha classe A, aí a minha mãe deu a sugestão: ‘Já que tu tá fazendo licenciatura e vai ter esse concurso do Estado, faz logo’. Aí fiz...” (COPO DE LEITE).</p> <p>“Eu achava que um dia eu podia tender assim pro lado da Engenharia, tanto que eu ainda tentei vestibular, mas eu não continuei não. Mas não foi assim aquela coisa de dizer eu sonhei ser professora, mas eu fiz porque eu casei muito cedo, eu casei com dezessete anos, logo depois eu engravidei, aí quando eu me casei meu marido não queria que eu estudasse em turma comum, queria me jogar numa turma do Instituto de Educação, que era onde só tinha mulher. [...] Na época da separação, em que foi estipulada a pensão do meu marido, então ficou a porcentagem e o juiz disse: ‘a senhora tem cinco meses pra arranjar um emprego, porque o direito da pensão não é da esposa, o direito da pensão é do filho, então a senhora tem cinco meses.’ Foram quase cinco meses batidos, eu entrei pro Estado, comecei logo trabalhando, quer dizer, eu me separei em 87 e quando foi no final mesmo de 87 eu fiz o concurso e já passei.” (VIOLETA).</p> <p>“Eu não sei te dizer se eu tenho vocação. Eu tinha um mundo tão restrito, que eu não tinha conhecimento de outras profissões, pode ser por isso que hoje estou aqui (TULIPA).</p>		
<p style="text-align: center;">Motivos de ordem subjetiva</p> <p>“[...] desde o ensino médio, eu me destacava dos alunos, meus colegas lá e eu ensinava com a quarentena, eu ministrava aula para os meus colegas, entendeu? Aqui acolá também eu entrava em discussão com os próprios professores, eu debatia com os professores, contestava o que o professor falava e provava. E eu também até mesmo enfrentava o professor mesmo assim no conhecimento, tinha duelo com ele, esse negócio todo. [...] Eu sou professor, eu nunca imaginei que ia ser, mas eu sou professor por convicção.” (GIRASSOL)</p> <p>“Não, eu digo, a nossa vocação é mesmo é ser professora, é tanto que hoje nós todas somos professoras lá em casa.” (MAGNÓLIA)</p>	2	22,2
<p style="text-align: center;">Motivos de ordem objetiva e subjetiva</p> <p>“Quando criança que eu estudava no interior, eu sempre fui muito observador, as professoras, o estilo e aquelas professoras tradicionais, que, ao mesmo tempo, grosseiras com a gente, falavam com a gente assim, como se tivessem falando não com crianças e sim com animais [...]. Então, daí eu tinha essa visão e sempre bati de frente com os professores, observava muito a forma de ela explicar e eu sempre tive essa mania de dizer assim: “não, quando eu crescer eu também vou ser um professor, mas vou ser professor diferente [...]” (CRAVO).</p>	1	11,1
<p>Total de professores</p>	9	100

Fonte: Entrevista semi-estruturada, 2009

Os dados do quadro 2 mostram que 66,7 % dos professores fizeram suas escolhas profissionais por motivos ligados a ordem objetiva, considerando condições sócio-econômicas

e culturais. Desse total, observamos que 22,2% se voltaram aos motivos de ordem subjetiva, ligadas a fatores como aptidão, gosto pela profissão. Enquanto 11,1% se basearam em motivos de ordem subjetiva e objetiva, nessa categoria, agrupamos características ligadas aos valores, à admiração e repulsa pelos profissionais e o desejo de mudança na imagem do professor.

A análise dos dados referentes ao quadro 2 demonstra que o processo de escolha profissional está relacionado aos motivos ligados ao mundo subjetivo e objetivo. Assim, observamos que, na expressão dos professores pesquisados, não houve conformidade ao justificarem suas escolhas, surgindo em meio aos dois mundos uma totalidade de 66,7% que informaram as escolhas oriundas apenas do mundo objetivo, ao passo que 22,2% explicaram a escolha profissional por meio do mundo subjetivo e 11,1% tiveram motivos ligados tanto ao mundo subjetivo quanto ao mundo objetivo.

Dessa forma, buscando entender por meio desta investigação a compreensão que os professores têm sobre o ser professor, é que inferimos que os professores foram construindo no trajeto de suas vidas imagens da profissão docente. Estas imagens contribuíram para a escolha profissional, legitimando-se, posteriormente, por meio de necessidades individuais ligadas ao mundo subjetivo e objetivo, originando, assim, os motivos dessa escolha.

Convém ressaltar que, sobre motivos, Leontiev (2004) afirma que estes surgem em forma de necessidades e são mediados pelas reflexões psíquicas que, por sua vez, têm um sentido histórico. Apenas com o tempo estas revelações ocorrem e adquirem uma objetividade. Assim, o objeto é percebido, imaginado e adquire sua atividade provocativa e diretiva como função. Dessa forma, torna-se motivo.

Os diversos fatores, tanto os ligados ao mundo subjetivo, quanto os ligados ao mundo objetivo, influenciaram na escolha da profissão docente dos professores, o que leva a interpretar as necessidades apreendidas e convertidas em motivos, legitimando, assim, as ideias de Leontiev (2004).

5.2.1 Considerações sobre os motivos de ordem objetiva

Observamos a predominância de 66,7% dos motivos de ordem objetiva, isto é, de motivos relacionados às vivências do mundo externo como condição social e mercado de

trabalho. As análises também revelam que as escolhas ocorreram por meio do convívio com pessoas significativas, no caso, familiares que já atuavam na docência, como explica Rosa:

Assim, em relação de admirar a profissão, eu sempre admirei, até mesmo porque já faz parte do histórico da minha família... Tias, primas, eu tenho primos também professores, então já tem vários exemplos de profissionais da educação na minha família, também naquelas brincadeiras de criança sempre a gente brincava de escolinha e eu sempre queria ser a professora [...].

É perceptível na voz da professora a expressão do sentimento de admiração pela profissão, fenômeno abstrato, porém, permeado pelas relações de convívio. Aqui se firma a concepção de homem como sujeito das relações sociais, legitimando a compreensão de homem que se faz pelas relações dialéticas com o social e a sua história (AGUIAR, 2007).

Observamos nessas análises que a professora Rosa adquiriu um sentimento de admiração pela profissão, com base no que este profissional, em seu fazer, representava socialmente, como explica em sua fala:

[...] essa coisa assim, quem é professor é inteligente e eu sempre admirei pessoas inteligentes, pessoas que ensinam, pessoas que lhe passam alguma coisa, então essa era a primeira parte que me apetecia, era esse lado de ter algo a ensinar, eu me sentia atraída assim pelo professor/ professora [...]

Dessa forma, a objetividade da professora se constituiu por meio de um processo que converge do social para o individual. Rosa afirma a valorização da identificação com pessoas significativas, pois mostra que a admiração pela profissão surge pela convivência com profissionais familiares que atuavam na docência, bem como Orquídea, ao afirmar que vem de uma família de professores e que gosta do que faz.

Sobre identificação com o mundo por meio de pessoas significativas, Berger e Luckmann (1985) afirmam que o mundo social é filtrado para o mundo individual, por meio de dupla seletividade, ou seja, compreendem as coisas de acordo com as pessoas e com o meio no qual se está inserido. Dessa forma, os outros significativos estabelecem mediação por uma multiplicidade de fatores emocionais.

Ainda com relação às escolhas ligadas ao mundo objetivo, os professores justificaram suas opções pautadas nos motivos ligados às condições sócio-econômicas e entrada no mercado de trabalho, como explica Papoula:

Assim, eu, eu não sabia se eu queria realmente ingressar nessa vida, já tinha minha tia na família a pessoa com quem eu morava que era professora, eu via ela falando que não era fácil, não é, não era fácil, era muito árduo estar ali com várias pessoas com cabecinhas diferentes e tudo, mas ela me incentivou, porque ela achou que seria a forma mais rápida d'eu ingressar no trabalho, no mercado de trabalho.

Para Papoula, a escolha adveio pela necessidade imediata de entrar no mercado de trabalho, decorrente da condição familiar. Assim, o ingresso na profissão sobrevém como possibilidade de suprir as necessidades pessoais, sócio-econômicas. O mesmo fato acontece com Rosa, que justifica sua escolha por meio de fatores sócio-econômicos, dificuldade financeira da família e falta de oportunidade de fazer cursos que possibilitassem a entrada em outras profissões, ficando o magistério como única oportunidade concreta de emprego.

Encontramos nos estudos de Narvaes (2004) sobre *Significações da profissão professor* resultado semelhante, enfatizando o fato de esta ser a opção mais viável, por oferecer oportunidade de emprego mais facilmente.

Quanto aos motivos ligados às condições sócio-culturais, as professoras responderam que suas escolhas estão relacionadas às circunstâncias, como revela a professora Violeta:

Mas não foi aquela coisa de dizer eu sonhei ser professora, mas eu fiz porque eu casei muito cedo, eu casei tava com dezessete anos, logo depois eu engravidei ai quando [...] meu marido não queria que eu estudasse em turma comum, queria me jogar numa turma do Instituto de Educação, que era onde só tinha mulher.

A condição manifestada na voz de Violeta afirma a objetividade da escolha, visto que esta foi orientada pelas circunstâncias. Com isso, a professora deixa claro, por um lado, que não escolheu, isto é, não queria ser professora e, por outro, a complexidade da escolha da profissão naquele momento.

Para Silva (1995), a escolha é multi e sobredeterminada, ou seja, tanto as contradições sociais quanto as necessidades pessoais expressam demandas e se manifestam por meio de inúmeras chamadas, como a família, os meios de comunicação de massa e outras.

Sobre a complexa relação de escolha da profissão pelas circunstâncias, podemos citar a entrada na profissão por meio do ingresso na universidade, como revela Copo de Leite:

Na realidade, nada teve assim de decisivo pra eu ser professora [...], Eu fiz vestibular pra História, fui aprovada no ano de 1999 (noventa e nove), para o ano de 2000 (dois mil) teve um concurso, naquela época, só tinha classe A, aí a minha mãe deu a sugestão: “Já que tu tá fazendo licenciatura e vai ter esse concurso do Estado, faz logo”. Aí fiz [...].

Para Copo de Leite, nada teve de decisivo, ou seja, o ser professora aconteceu por meio da entrada na universidade, bem como por influência da mãe. Assim, podemos entender, como Silva (1995), que a escolha de Copo de Leite aconteceu inconscientemente, no entanto, fica claro, por meio da permanência na mesma, que a professora procura conciliar as condições de necessidades pessoais objetivas interiorizadas por ela, para firmar por meio da atividade que exerce, seu papel na sociedade.

Nas interpretações, encontramos situações que não se configuram enquanto escolha, no caso de Tulipa. No entanto, entendemos que nem todos têm a possibilidade de opções, daí a professora ter encontrado na docência a única opção, face às condições sociais em que se encontrava no período em que ingressou na docência.

Notamos, nesse grupo, que as escolhas da profissão foram marcadas por decisões que envolviam a influência familiar. No caso de Papoula, o peso maior se deve à tia. Violeta, por sua vez, elabora um projeto de vida de que não se encontrava em consonância com o do esposo, enquanto Copo de Leite passava por momentos de oscilações, o que nos leva a observar, mais uma vez, que a escolha aconteceu de forma sobredeterminada.

Nesse sentido, compreendemos que toda escolha é socialmente construída, haja vista que os motivos que levam os indivíduos a determinadas profissões são traduzidas pelas necessidades afetivas, sociais, econômicas e culturais. Retomamos as ideias de Berger e Luckmann (1985) ao afirmarem que as relações com o mundo se estabelecem de acordo com a localização na estrutura social.

Huberman (1995), ao estudar “O ciclo de vida profissional dos professores”, enfatiza que a entrada na carreira do magistério acontece por motivações diversas, no entanto,

o contato inicial com a sala de aula advém de forma homogênea, de uma sequência de fases que vão balizar a carreira na docência. Em seus estudos, Huberman (1995) constatou que vários pesquisadores revelam que, no período inicial, temos a fase da sobrevivência e a fase da descoberta. Nestas fases, o professor passa pela dificuldade da profissão face a face, pela realidade cotidiana, no entanto, essa experimentação inicial traz situação de responsabilidade para esse profissional, por finalmente ter a sua sala de aula e se sentir fazendo parte de um grupo de profissionais.

De posse das interpretações em torno dos motivos de ordem objetiva, seguimos com as análises, sobre os motivos de ordem subjetiva.

5.2.2 Considerações sobre os motivos de ordem subjetiva

Nessa subcategoria, os 22,2% dos professores entrevistados, afirmaram que a escolha aconteceu por meio de motivos do mundo interior como vocação, aptidão e o gosto pela docência. Para Bock, Furtado e Teixeira (2002), a idéia de vocação está associada a vários fatores, dentre os quais está o contato com o meio físico e social, os fatores biológicos, em especial os psicológicos, o que leva a compreender que tais características não são inerentes ao indivíduo, estão ligadas às histórias de vida dos sujeitos, às experiências pessoais.

Dessa forma, observamos na voz de Girassol essa construção social:

[...] desde o ensino médio, eu me destacava dos alunos, meus colegas lá e eu ensinava com a quarentena, eu ministrava aula para os meus colegas, entendeu? Aqui acolá também eu entrava em discussão com os próprios professores, eu debatía com os professores, contestava o que o professor falava e provava. E eu também até mesmo enfrentava o professor mesmo assim no conhecimento, tinha duelo com ele, esse negócio todo. [...] Eu sou professor, eu nunca imaginei que ia ser, mas eu sou professor por convicção” (GIRASSOL).

Aqui, se configura motivos ligados à história de vida pessoal, o contato com o meio físico, o prazer em ser reconhecido como alguém que ensina, legitimando, assim, a ideia, mesmo que ainda inconsciente, do ser professor e suscitando sentimentos oriundos da relação objetiva, vivenciada por Girassol e que se transforma em sua subjetividade.

Em consonância com Girassol, encontramos Magnólia que enfatiza: “Eu digo, a nossa vocação é ser mesmo professora, é tanto que hoje nós todas somos professoras lá em casa”. Magnólia legitima em sua fala a relação que os sujeitos trazem consigo do mundo exterior para o mundo interior, para a subjetivação. Considerando que os motivos relativos ao mundo subjetivo são construídos a partir de elementos sociais, econômicos e culturais, foi possível identificar tanto em Girassol como em Magnólia que a escolha aconteceu por meio de aspectos como aptidão, vocação, gosto pela docência, os quais foram construídos socialmente.

Resultado semelhante foi encontrado por Carvalho (2004), em seu trabalho sobre a identidade do professor universitário, ao constatar grande percentual de aspectos do mundo subjetivo, como gosto, prazer e vontade como um dos determinantes que influenciou na escolha dos professores pela profissão.

Desse modo, entendemos que os motivos subjetivos presentes na escolha da profissão docente expressam um conjunto de significados construídos socialmente, mas, que são intrínsecos ao indivíduo. As vivências marcaram os professores pesquisados em determinada época de suas vidas que reflete, hoje, em suas memórias, a perpetuação dessas marcas que deram origem às suas vidas profissionais, pois, segundo Oliveira; Rego e Aquino (2006), quando se enxerga o passado, os olhos estão no presente, o que coloca a todos em condições de novos questionamentos.

Nesse caso, observamos, especialmente em Girassol, um campo abstrato que ainda era apenas uma ideia, para a transformação dessa ideia em base material, no caso o ser professor, legitimando um fazer vivenciado com seus professores, tendo como referência a multiplicidade de motivos que levam o indivíduo à sua escolha profissional. Essa multiplicidade de motivos que permeiam a vida do indivíduo, especialmente sua escolha profissional, nos leva a discutir no próximo item os motivos da escolha profissional de ordem subjetiva e objetiva.

5.2.3 Motivos de ordem subjetiva e objetiva

Conforme discussão anterior, encontramos em nossas análises Cravo, que em sua fala relacionou os dois motivos tanto os objetivos como os subjetivos. O professor confirma que em vivência pessoal com seus professores, desenvolveu um desejo de ser diferente ao

relatar que, quando crescer, será um professor características diferente, pois, em seu modo de olhar e sentir o mundo, aquela não era a imagem de professor esperada por ele:

Quando criança eu estudava no interior, eu sempre fui muito observador, as professoras, o estilo e aquelas professoras tradicionais, que, ao mesmo tempo, grosseiras com a gente, falavam com a gente assim, como se tivessem falando não com crianças e sim com animais [...]. Então, daí eu tinha essa visão e sempre bati de frente com os professores, observava muito a forma de ela explicar e eu sempre tive essa mania de dizer assim: “não, quando eu crescer eu também vou ser um professor, mas vou ser um professor diferente”. [...].

Podemos verificar ainda que as marcas das experiências vividas na infância desvelaram sentimentos que afloraram de forma positiva, mesmos quando o professor tinha em seu interior o desejo de mudança. O sentimento de repúdio de Cravo com relação a determinados professores se transferiu para o seu mundo adulto e passou a fazer parte do espaço psicológico do professor, não permitindo que este se tornasse uma pessoa afetivamente neutra, com relação a profissão docente.

Ao justificar a escolha profissional baseada nos motivos subjetivos e objetivos, o professor Cravo confirma as ideias de Berger e Luckmann (1985), ao reconhecerem que a sociedade é um processo dialético em curso, composto de três momentos: exteriorização, interiorização e objetivação. Um fenômeno social não deve ser pensado separado. A sociedade é caracterizada por esses três momentos, bem como o indivíduo simultaneamente exterioriza seu ser social e interioriza seu eu como realidade objetiva. Para os autores, isso significa participar da dialética da sociedade.

Nesse sentido, constatamos que os motivos que levaram os professores à escolha pela profissão estão ligados aos mundos subjetivos e objetivos. Leontiev (1978) afirma que, no desenvolvimento das necessidades humanas, inicialmente são satisfeitas as necessidades elementares. Com o tempo, isso se modifica e o ser humano passa a satisfazer suas necessidades vitais. Nesse movimento, surgem os motivos concretos que induzem a escolha pela atividade, formando o sentido pessoal.

Em síntese, observamos que vários são os motivos que influenciaram na escolha pela profissão docente e que alguns professores sinalizam para aproximação com o significado social da docência, no caso trabalhar não só conteúdo em sala de aula, mas, dentro desses conteúdos direcionar o aluno para a formação de cidadania. As interpretações

discutidas levam a pensar nos motivos da permanência na profissão, suscitando algumas indagações: que motivos estão influenciando na permanência da profissão docente? Os sentidos que os professores estão produzindo no exercício das suas atividades estão se aproximando ou se afastando do significado social da docência? As respostas a essas indagações serão discutidas e analisadas na categoria a seguir.

5.3 Motivos da permanência na profissão docente

A escolha da profissão docente representou momento importante na vida profissional e pessoal dos professores, sinalizando possibilidades de uma vida melhor, mesmo quando alguns relatavam falta de escolhas, isto é, falta de opção. Em face de essas interpretações, algumas indagações surgiram, o que provocou curiosidade, frente à permanência desses profissionais na docência. Assim, nos questionamos: o que motiva o professor a permanecer na sua profissão?

Para Huberman (1995), a escolha de determinada carreira profissional implica em renúncia, pelo menos por algum período, com relação a outras identidades profissionais. No caso específico dos professores, o autor usa o termo estabilização para justificar a pertença a um corpo profissional e a independência, ou seja, estabilizar significa um grau de liberdade no modo de funcionamento de cada um. Esta fase precede ou acompanha um sentimento de competência pedagógica crescente.

Nessa categoria, chamamos de permanência essa estabilização. Importa então compreender os motivos que contribuem para essa continuação e, assim, compreender o que os professores pensam sobre o ser professor.

Entendemos que, no trajeto de vida profissional, os professores constroem suas identidades, criam expectativas diferenciadas, pessoais e sociais das imagens que os mesmos fazem de si frente à sociedade. A partir dessa concepção, o que vai sendo construído com relação à imagem profissional reflete em suas ações em sala de aula. Esse movimento que envolve as relações sociais faz parte de um trajeto que define a permanência ou não dos profissionais em suas atividades e também sinaliza como o homem se posiciona diante do mundo em sua relação com os outros.

Esse modo de entender a vida profissional nos instigou a identificar os motivos que levam os professores pesquisados a permanecerem na profissão docente. Com esse

intuito, organizamos os dados e interpretamos os resultados em torno da categoria *motivos da permanência na profissão docente* e das subcategorias motivos relacionados à operacionalização da atividade de ensino, motivos relacionados à realização da função social da profissão docente, motivos relacionados tanto à realização da função social da profissão docente quanto à operacionalização da atividade de ensino e motivos relacionados à aposentadoria, conforme ilustrado no quadro 3.

Quadro3 - Disposição dos indicadores acerca dos motivos que influenciaram os professores a permanecerem na profissão docente.

MOTIVOS DA PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO DOCENTE	Nº Profº	% Profº
<p>Motivos relacionados à operacionalização da atividade de ensino</p> <p>“Eu gosto de estar em sala de aula, mas a gente começa assim, a gente começa trabalhando o conteúdo, eu não... Eu às vezes me critico muito porque eu não sou... Assim, eu não consigo trabalhar muito aquela matemática assim na parte concreta, eu me policio muito quanto a isso” (VIOLETA).</p> <p>“Gosto de dar aula, o que me entristece mesmo é só essa questão da desvalorização, que todo mundo sabe que tem. Então assim, pra mim, porque assim a gente gosta tanto, a gente fica noite sem dormir, preparando uma aula. “Meu Deus o quê que eu vou fazer o que vai acontecer? E a gente vê essa desvalorização. Então, isso me entristece muito” (ORQUÍDEA).</p> <p>“Apesar de a remuneração ser pouca, eu sou uma professora que eu não falto um dia e gosto de dar minhas aulas, gosto ter tudo nos conformes, planejamento, atividades, prova, avaliação, eu gosto da minha profissão” (MAGNÓLIA).</p>	3	33,3
<p>Motivos relacionados à realização da função social da profissão docente</p> <p>“O professor... ele é muito observado pelo o aluno. O modo de vestir, onde mora, o padrão de vida do professor... e com o salário que nós recebemos não contempla esse padrão... mas graças a Deus, eu gosto muito da educação, estou muito feliz, só não estou feliz pelo salário, mas o restante eu estou, gosto de contribuir com o aluno para sua a formação como cidadão.” (CRAVO).</p> <p>“Gosto de ensinar, mas não só o conteúdo, mas também ajudar a formar um cidadão. Como? Você ensinar que ele tem que ter opinião, mas eu não vou dar a opinião dele, ele tem que formar a opinião dele, ele tem que saber o que é respeito, respeitar, ser respeitado, cobrar, ser cobrado” (COPO DE LEITE).</p>	2	22,3

Continuação do quadro 3

<p>Motivos relacionados tanto à realização da função social da profissão docente quanto à operacionalização da atividade de ensino</p> <p>“[...] fazendo agora um breve resumo de toda essa história desses 15 anos, eu, desde o dia que entrei na sala de aula eu comecei a descobrir razões maravilhosas pra eu continuar na sala de aula, tinha vontade ainda de ser aeromoça, mas eu pensava assim: eu vou voar e quando descer eu vou dar aula, era esse o meu pensamento. Eu nunca mais consegui me imaginar deixando de ser professora pra ser só outras coisas, entendeu? Eu gosto do que faço.”</p> <p>“Eu gosto da docência porque eu acho que nós, como professores, temos sempre que estar fazendo essas reflexões em cima da sua profissão, em cima da sua função como formador de opinião, como formador de pessoas, como responsável por formar um cidadão, e o que você está fazendo na sua sala? No caso, você está refletindo a sua prática, na sala de aula, o que você está fazendo na sala?” (ROSA).</p> <p>“Apesar de ser árdua, uma profissão assim com várias dificuldades, mas eu não me vejo em outra coisa, eu gosto, eu gosto de estar em sala de aula, eu gosto de estar conversando com meus alunos [...]”</p> <p>“[...] eu acho, com certeza, nossa profissão muito social. Você está dando, é... como é que eu poderia colocar, diretamente, você está trabalhando diretamente conhecimento, poderia... como é que se diz... uma pessoa achar que não era capaz, ah não vou estudar mais, não vou... e você conseguir mudar isso, conseguir transformar aquela pessoa, eu acho essa profissão muito importante, eu gosto disso.” (PAPOULA).</p> <p>“Eu não tenho vergonha de dizer que eu gosto de sala de aula, eu não tenho vergonha de dizer que eu gosto de ministrar aulas, eu gosto de fazer parte da vida dos alunos, eu também não tenho vergonha de dizer que eu ganho pouco, entendeu, que essa nossa profissão é mal-remunerada e eu digo pra você que eu não me vejo fora de sala de aula, eu não consigo me ver fora de sala de aula.”</p> <p>“[...] eu fico muito feliz quando eu vejo ex-alunos meus já sendo professor, colegas de trabalho. Esses que saíram da pobreza, da miséria e chegaram a algum lugar, entendeu? Eu fico muito feliz, em saber que eu ajudei vidas, a mudar de curso e já sair da sub-vida pra vida, ou seja, atingir um padrão de dignidade.” (GIRASSOL).</p>	3	33,3
<p style="text-align: center;">Motivos relacionados à aposentadoria</p> <p>“Já desisti de ser professora, já desisti faz tempo, só estou aqui porque vou me aposentar no próximo ano... Porque eu fico muito decepcionada, fico tão constrangida com essa situação que eu não tenho mais nem vontade, nem de fazer nada diferente” (TULIPA).</p>	1	11,1
<p>Total de professores</p>	9	100

Fonte: Entrevista semi-estruturada, 2009

Conforme informações contidas no quadro 3, observamos que 33,3% dos professores ao relacionarem os motivos da permanência na docência destacaram motivos

ligados à operacionalização da atividade de ensino. Enquanto 22,2% relacionaram os motivos da permanência considerando à realização da função social da profissão, 33,3% relacionaram motivos da permanência, tanto à realização da função social da profissão docente quanto à operacionalização da atividade de ensino e apenas 11,1% relacionaram motivos ligados à aposentadoria.

Por meio dos dados contidos no quadro 3, constatamos que a maioria dos professores justificou a permanência na profissão considerando fatores ligados aos motivos subjetivos, ou seja, aos motivos que envolvem os afetos, justificando suas permanências, principalmente, por motivos ligados ao gostar de dar aula, gostar da sala de aula e dos alunos e gostar da função social que exercem. Diante dos resultados encontrados, observamos que esses motivos, sinalizam para a especificidade da profissão docente.

Sobre a especificidade da docência, Roldão (2007, p. 95) enfatiza que “o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *acção de ensinar*”. Nesse sentido, o gostar de ministrar aulas, ou seja, de operacionalizar sua atividade de ensino, bem como da função social que o profissional exerce, aproxima o professor da natureza específica dessa profissão.

Assim, compreendendo a multiplicidade de fatores que motivam a permanência na profissão é que encontramos na fala dos professores as significações sócio-históricas, os sentimentos apoiados na realidade social em que os mesmos se encontram.

Podemos inferir que os motivos relacionados à permanência na docência, estão diretamente ligados aos motivos sociais e econômicos, ou seja, embora a expressão da maioria dos professores tenha sinalizado para motivos como gostar de ministrar aulas, grande parte dos professores demonstrou desapontamento com relação às questões salariais.

Entendemos que as origens do gostar estão relacionadas também aos fatores objetivos, advêm dos motivos, como nos mostra a fala dos professores, justificando assim a consciência com relação à atividade que esses profissionais estão desenvolvendo.

Dessa forma, diante das condições de trabalho em que os professores se encontram, constituem-se os sentidos da profissão, que, por sua vez, têm suas origens nos motivos que os move, conferindo-lhes a compreensão do ser professor e conduzindo-os à permanência na docência. Considerando que os estudos ora empreendidos contemplam as questões sociais e econômicas, compreendemos a relevância das discussões em torno dos motivos subjetivos e objetivos para as discussões dos motivos da permanência na profissão docente.

Leontiev (1978), em seus estudos, priorizou a compreensão de três categorias: a categoria da atividade subjetiva, a categoria da consciência do homem e a categoria da personalidade. Para o autor, a categoria da atividade subjetiva é a mais importante, se expressa como ponto central, apresenta-se como divisor entre as várias compreensões da categoria da atividade. Assim, Leontiev (1978) considera que, ao estudar a atividade subjetiva, não devemos separar desta os momentos que originam e regulam a atividade humana. Essa compreensão remete à categoria da consciência, que, por seu turno, surge no processo de interação social. Nesse caso, tais estudos penetram em estruturas internas da psique humana.

Nesse caso, comporta chamar atenção para os estudos de Leontiev (1978), por entender que a atividade do sujeito é mediada pelos reflexos psíquicos da realidade e que a realidade psíquica que vemos é o mundo subjetivo da consciência. Assim, a subjetividade é socialmente construída; surge da objetividade das coisas, manifestando-se no plano individual por meio das crenças, valores e comportamentos.

No caso, o que os professores veem no mundo externo são condições para a sua atividade. Esse fato se reporta ao mundo interno dos professores, sinalizando para o ser e o estar professor. Com relação às emoções, estas se relacionam com os motivos; são sinais internos e externos e dizem respeito à atividade, entretanto, um mesmo processo de atividade pode surgir de diferentes emoções, inclusive contraditórias.

Sobre os afetos, entendemos que estes exercem a função de vigias. Com relação aos costumes, conformam-se enquanto algo que se aprende, expressando-se por meio de sinais que são emitidos para o “outro”. Dessa forma, os afetos são adquiridos, não são espontâneos e modificam-se conforme as situações em que o indivíduo se encontra. Aparecem depois que determinada situação ocorre, embora possa ser conscientizada. Sua existência não depende de conscientização. Para que possam aflorar, fazem-se necessárias situações particulares, de modo que tanto as emoções quanto os sentimentos fazem parte dos afetos (LEITE, 1999).

Nesse sentido, as análises que seguem nos mostram que os professores justificaram sua permanência, assim como na escolha da profissão, pela multiplicidade de fatores, destacando fenômenos emocionais que advieram das necessidades de ser e estar na profissão. Como é o caso de Violeta, Orquídea e Magnólia, que relacionaram motivos oriundos da operacionalização da atividade de ensino.

5.3.1 Motivos relacionados à operacionalização da atividade de ensino

Chamamos de motivos relacionados à operacionalização da atividade de ensino, os motivos que na fala dos professores envolveram questões relacionadas com o modo de atuar em sala de aula. No entanto, a preocupação com o gostar de ministrar aula, fica evidente nas falas de Violeta, Orquídea e Magnólia, como nos mostra a sequência.

Eu gosto de estar em sala de aula, mas a gente começa assim, a gente começa trabalhando o conteúdo, eu não... Eu às vezes me critico muito porque eu não sou... Assim, eu não consigo trabalhar muito aquela matemática assim na parte concreta, eu me policio muito quanto a isso.

Gosto de dar aula, o que me entristece mesmo é só essa questão da desvalorização, que todo mundo sabe que tem. Então assim, pra mim, porque assim a gente gosta tanto, a gente fica noite sem dormir, preparando uma aula. “Meu Deus o quê que eu vou fazer o que vai acontecer? E a gente vê essa desvalorização. Então isso me entristece muito.

Apesar de a remuneração ser pouca, eu sou uma professora que eu não falto um dia e gosto de dar minhas aulas, gosto ter tudo nos conformes, planejamento, atividades, prova, avaliação, eu gosto da minha profissão.

Nesse grupo de professoras, observamos também forte manifestação no que concerne à desvalorização salarial da profissão. Verificamos que as professoras mesmo demonstrando gostar da profissão, são conscientes dos problemas econômicos, da desvalorização salarial, no entanto, os sentimentos que as mesmas constituíram da docência se tornam mais relevantes, justificando assim a natureza sócio-histórica em que estes são construídos.

No caso, gostar de dar aula esteve presente em todas as falas das professoras, o que nos leva a constatar que os sentimentos que as professoras constituíram no percurso de vida profissional estão relacionados à esfera da afetividade, constituindo-se aqui como um dos motivos para a permanência das mesmas na docência.

Segundo Leite (1999), os afetos são subclasses dentro dos processos emocionais, que se relacionam com as necessidades vitais da espécie humana. O comportamento emocional é integrante da esfera motivacional da afetividade e os sentimentos aparecem ligados às significações sócio-históricas. Analogicamente, a relação do gostar de dar aula

expressa na voz dos professores demonstra a significação social da profissão, manifestando assim o sentido pessoal que faz parte da consciência individual das professoras.

Carvalho (2004), em pesquisa realizada sobre as histórias de ser e se fazer educador, também obteve resultado semelhante no tocante à permanência na docência. Em sua pesquisa, 24% dos professores entrevistados se apropriaram do significado de ser professor, aprenderam a gostar do que fazem e a se sentirem realizados e gratificados. Nessa pesquisa, o sentimento positivo com relação à atividade também é expresso pelos professores, que justificam a permanência na docência pelo contentamento pessoal que desenvolveram em sua atividade.

Quanto à operacionalização da atividade de ensino, percebemos que as expressões do gostar, se manifestaram especialmente pela preocupação que as professoras desenvolveram com o seu fazer em sala de aula. Violeta, preocupada com a forma que ministra seus conteúdos sinaliza para uma aproximação com a especificidade da docência. Orquídea, por sua vez, enfatizando que gosta do que faz demonstra preocupação com o ensinar, bem como com a sua profissão. Magnólia deixa claro que além de gostar do que faz, desenvolveu uma consciência crítica com relação à função social da profissão. Essas características também são notadas nas falas dos professores Cravo e Copo de Leite, ao direcionarem preocupação com a função social da docência, como veremos na subcategoria seguinte.

5.3.2 Motivos relacionados à realização da função social da profissão docente

Nesse segundo grupo de professores, observamos que os motivos da permanência se relacionaram à função social que a profissão representa, como é possível verificar na voz de Copo de Leite.

Gosto de ensinar, mas não só o conteúdo, mas também ajudar a formar um cidadão. Como? Você ensinar que ele tem que ter opinião, mas eu não vou dar a opinião dele, ele tem que formar a opinião dele, ele tem que saber o que é respeito, respeitar, ser respeitado, cobrar, ser cobrado.

A fala da professora expressa o sentido que a mesma atribui à sua atividade, ao tempo em que legitima a compreensão da docência com relação à natureza e à especificidade dessa profissão, pois para ela, além do ato de ensinar, esta atividade conferiu-lhe papel importante, que é formar para a cidadania. Assim como Copo de Leite, Cravo também justificou sua permanência na docência por meio do que esta proporciona, no caso, a possibilidade de formar pessoas com criticidade.

Ao se considerar que a consciência individual dos professores desvela essa preocupação com o outro no sentido mais social, entendemos ser esta uma forma subjetiva de uma realidade objetiva. O sentido pessoal que os professores atribuem à permanência na docência concretiza-se por meio do significado social, que se entrelaça com a realidade objetiva sentida e vivenciada pelos professores. Essa relação torna-se mais evidente nas vozes dos professores da próxima subcategoria.

5.3.3 Motivos relacionados tanto à realização da função social da profissão docente quanto à operacionalização da atividade de ensino.

Nessa subcategoria agrupamos Rosa, Papoula e Girassol, por considerarmos em suas justificativas sobre a permanência na docência, tanto a importância da função social da docência, como a operacionalização da atividade de ensino.

Ao iniciar sua fala, Rosa deixa claro que gosta de ensinar e que essa relação ultrapassa o campo do conteúdo que ministra. Para compreensão mais detalhada com relação ao que se propõe estudar nessa categoria, observamos que, como Rosa, Papoula e Girassol também enfatizam os afetos como preponderantes para a permanência na docência.

Verificamos que, além dos valores pessoais, como o gostar da docência, encontram os motivos dessa permanência no produto daquilo que um dia foi construído, a exemplo de Girassol: “...eu fico muito feliz quando eu vejo ex-alunos meus já sendo professores, colegas de trabalho. Esses que saíram da pobreza, da miséria e chegaram a algum lugar, entendeu? Eu fico muito feliz, em saber que eu ajudei vidas”.

A fala do professor expressa o reflexo psíquico, concretizando-se em várias dimensões, tais como cognitiva e de caráter afetivo emocional, são sentimentos de origem social e fixados pelo indivíduo, quando suas necessidades são satisfeitas, ou seja, a imagem que Girassol idealizou sobre a profissão se configura na imagem do outro, conferindo a

função social da docência que este construiu e constrói. Não obstante, os sentimentos podem ser pontos positivos ou negativos, servindo de obstáculos a realizações pessoais. O que era agradável pode passar a ser desagradável ou vice-versa, dependendo das circunstâncias, como no caso de Tulipa, que sinalizou os motivos da permanência na docência relacionados à aposentadoria, como mostramos a seguir.

5.3.4 Motivos relacionados à aposentadoria

Refletindo sobre os sentimentos e a necessidade de satisfação pessoal, podemos ainda incluir a expressão de Tulipa, que apesar de não ter demonstrado nutrir nenhum sentimento de pertença pela profissão docente, pode representar muitos profissionais que como ela também permanecem na profissão apenas para cumprir o tempo de serviço, como se percebe nesse trecho de sua fala: “Já desisti de ser professora, já desisti faz tempo, vou me aposentar no próximo ano [...]. Porque eu fico muito decepcionada, fico tão constrangida com essa situação que eu não tenho mais nem vontade, nem de fazer nada diferente”.

Observamos que Tulipa constituiu em sua trajetória profissional sentimentos de dúvida, inconformismo, insatisfação, sentimentos considerados respostas ao meio em que ela vivencia. Suas necessidades não estão sendo respondidas e geram assim situação de desconforto. No caso de Tulipa, o motivo da permanência na docência se concretiza no objeto desejado, a aposentadoria, que afasta a professora do significado social da sua atividade, gerando sentimentos conflituosos.

Em pesquisa sobre *A identidade do professor no envelhecimento*, Stano (2001) atenta para o termo *aposentadoria*. Segundo essa autora, o termo deriva do vocábulo *aposeno*, que significa lugar de morada. Como verbo transitivo, significa dar pousada, alojar. Com o passar dos tempos, seu significado foi mudando até culminar com o adjetivo “aposentado” como estado de inatividade, ou seja, socialmente se transformou e tomou um lugar de desconforto, de não estar no mundo e, conseqüentemente, de um ser velho.

Assim, ao enfatizar que fica constrangida, decepcionada e que não tem mais vontade de fazer nada, Tulipa concebe um estranhamento de si, o que Stano (2001) considerou como não identidade profissional. Visto que o trabalho assumiu em nossa sociedade a principal referência do sujeito social, ao se sentir excluída, Tulipa se defende e rompe com o seu papel social.

Deduzimos que os professores constituíram sentimentos oriundos de uma necessidade que Leite (1999) denominou em seus estudos de biológica, ou seja, aquela relacionada ao trabalho, à autoexpressão, à comunicação e à criação. Para a autora, essa divisão das necessidades em grupo reflete maior determinação com relação a um objeto desejado.

Para Leontiev (1978), os sentimentos se cristalizam naquilo que socialmente significam, formando então a consciência social do indivíduo, por meio de determinado momento histórico, ao qual se vinculam as motivações e as necessidades em geral. Dessa forma, podemos concluir que os motivos com relação à permanência da docência estão ligados ao que foi constituindo no trajeto de suas histórias de vida profissional, ou seja, a subjetividade constituída da objetividade social.

Considerando as interpretações em torno da permanência da docência, é possível afirmar que os professores deram indícios de que se apropriaram do significado social da docência. Nesse caso, as pistas das interpretações revelam que a prática pedagógica dos professores, sobretudo da segunda categoria, direcionam-se à função social da profissão.

Dessa forma, compreendemos a relevância dos estudos sobre os motivos da permanência na docência, bem como da escolha da profissão, para chegarmos à compreensão que os professores têm da docência.

Retomando o objeto de estudo dessa pesquisa, será abordada a seguir a categoria “Sentidos de ser professor” e suas subcategorias.

5.4 Sentidos de ser professor

Toda profissão tem seus próprios valores e se consolida como possuidora de atributos que legitimam socialmente a sua natureza. Os profissionais que nela atuam desempenham papéis que, no exercício destes, deverão dominar métodos e técnicas que facilitem o seu desempenho profissional.

Por outro lado, o domínio do fazer profissional está ligado à consciência que o indivíduo tem da sua profissão. Assim, a atividade que o indivíduo desempenha deverá constituir-se como atividade consciente. A relação de autonomia será maior ou menor, dependendo de como as relações entre o indivíduo, a sociedade e os objetos se manifestam na

consciência, ou seja, como tudo isso é acomodado pelo sujeito, surgindo o sentido pessoal (LEONTIEV, 2004).

O sentido pessoal é concebido por meio da atividade. Psicologicamente é criado pela relação objetiva refletida no cérebro dos indivíduos. Para Leontiev (2004), o sentido consciente explica a relação do motivo a um objetivo. Nesse caso, sentido pessoal e motivo caminham juntos; têm sua origem nas significações sociais, que, por sua vez, relacionam-se. Significado social e sentido pessoal são partes integrantes da estrutura interna da consciência.

Compreendemos, por sentido pessoal, fenômeno que faz parte da esfera da consciência, que se manifesta pela relação objetiva da realidade humana; é uma relação que o indivíduo cria com sua atividade, ao passo que o significado é o reflexo da realidade e não depende da relação que o indivíduo tem com esta, ou seja, ao nascer o indivíduo já encontra um sistema de significações pronto. Apesar disso, aquilo que está prescrito socialmente não é imutável; são construções históricas que se transformam com o tempo (LEONTIEV, 2004).

Com base nos pressupostos discutidos, as análises estão direcionadas para os professores e para a compreensão que estes têm sobre o ser professor. Para tanto, indagamos: o que é ser professor no atual contexto? O que pensam os professores sobre a sua atividade?

Considerando as discussões sobre o sentido pessoal e o significado social, compreendemos, assim como Basso (1998), que a docência está relacionada às condições subjetivas e objetivas do profissional e que o trabalho docente não se fragmenta, mas deve ser analisado em sua totalidade, pois dessa forma não se reduz a uma unidade. Devemos levar em consideração as condições efetivas de trabalho deste profissional, que vão desde as políticas educacionais, a formação inicial e continuada do profissional, até a preparação das aulas. Enfim, analisar a compreensão que os docentes têm sobre o ser professor implica examinar a relação entre as significações sociais em que estão engendradas em sua atividade.

Essas considerações teóricas nos permitiram criar a categoria sentidos de ser professor analisando as falas dos interlocutores tendo como parâmetro a possível relação que esta tem com o significado social da profissão docente. Dessa forma, as análises que seguem têm como base o que hoje a literatura especializada mostra sobre a natureza da profissão docente e como os professores apreenderam sentidos sobre o ser professor, em suas trajetórias de vida profissional. Assim, evidenciamos no quadro 4, listado logo abaixo, que há um grupo de professores que produziram sentidos que se aproximam do significado social da profissão docente e outro grupo de professores que produziram sentidos que se distanciam do significado social da profissão docente.

Quadro 4 - Disposição dos indicadores acerca dos sentidos produzidos pelos professores sobre o ser professor

SENTIDOS DE SER PROFESSOR	Nº Profº	% Profº
<p>Sentidos que se aproximam do significado social da profissão docente</p> <p>“Em poucas palavras, pra mim, ser professor é você ter compromisso com a educação. Ou você tem compromisso, você é compromissado com o ensinar, ou você não é um professor, porque a partir do momento em que você coloca o seu salário à frente, as dificuldades da escola, as mazelas do sistema educacional de um modo geral, de todo o Ministério de Educação, secretarias ... como a secretaria da educação... a parte financeira, que já entra a questão do salário e da falta de verbas pra escola, se você só botar isso aí à frente, você nem sai de casa pra dar aula.” (ROSA)</p> <p>“Ser professor hoje é uma tarefa árdua que, no passado... era uma profissão diferente, uma profissão valorizada, tanto pela classe governante como pela sociedade. Hoje eu digo que o professor... ele é dividido entre professor e família, porque hoje a gente tem essa integração, porque não só o professor, ele não vai transformar a sua educação, mas sim... eu acredito que a família, o professor e a escola têm que andar juntos, pra poder ter esse desenvolvimento e esse ensino que vai transformar essa criança num cidadão.” (CRAVO,)</p> <p>“Olha, pra mim, ser professora é... é muito assim, é uma palavra assim completa porque engloba muitas coisas... é... você reproduzir mentes, estar ali no dia a dia com aquelas pessoas, saber que de certa forma você contribuiu para o crescimento deles, futuramente ver eles ingressarem no mercado de trabalho, preparados pra sociedade, porque você está ali para isso, prepará-los para uma sociedade, para eles terem uma visão crítica das coisas. Então para mim, ser professora é você conseguir... não é só eu ministrar Inglês. Ah, não, eu quero que eles aprendam que cachorro é dog, que casa é house, não, eu acho que vai além disso, entendeu? Não só eu não, penso que eu estou ali apenas para que eles tenham uma noção de inglês, do verbo to be, eu acho que eu estou ali também para contribuir de alguma forma na vida deles como cidadão.” (PAPOULA,)</p> <p>“Pra mim, o que é ser professora? É ensinar o que eu sei, é transmitir o que eu sei para os alunos, de uma forma que eles possam entender, se não deu certo daquele jeito, eu modificar minha maneira de explicar, eu tento passar vários tipos de atividades, até ele aprender o que eu estou querendo que ele aprenda.” (MAGNÓLIA)</p> <p>“Professor não é só pra repassar conteúdo, mas é pra fazer a formação de um cidadão. Mas também não é pra ser tudo, um médico, psicólogo, ator, o palhaço, tudo na vida de um aluno, não. A gente também tem um limite. O professor é um profissional voltado para a formação do cidadão, mas ele não é um multidisciplinar, que tem que se virar pra fazer com que o aluno renda, tudo sendo culpa do professor, passando pelo professor, não é assim não. Ele tem um limite.” (COPO DE LEITE)</p>	5	55,6
<p>Sentidos que se distanciam do significado social da profissão docente</p> <p>“Ser professor é... Eu estou sempre focada no conteúdo, eu não sei assim... porque tem professor que passa horas contando sua vida, logo eu sou muito fechada. Comigo é conteúdo, esse negócio de falar da vida... tanta coisa que eu escuto de negativo em cima do professor, sabe? Aquela coisa, se todo dia a pessoa tiver: ‘muito bem, continue, é assim mesmo’ embora que você não esteja fazendo tudo bonitinho, mas você... tem a questão do ego, ai você pode até está fazendo tudo bonitinho, mas você escuta tanta coisa depreciativa, que você vai murchando, está entendendo? Vai murchando. Anteriormente eu me sentia valorizada, me sentia valorizada, professora aqui é uma ótima professora, os próprios alunos, viviam me elogiando...” (TULIPA)</p>	4	44,4

Continuação do quadro 4

<p>“Ser professor é uma missão pra mim, é a minha missão ser professor, porém, como profissão, ela deixa muito a desejar. Ela não é uma profissão que realize meus sonhos, ela não é uma profissão que vai realmente me assegurar um futuro digno, eu migrei pra outras profissões e estou migrando pra dar margem a outros concursos públicos, pra eu poder ter uma profissão que me traga dignidade e ter o cumprimento dessa missão que é ser professor.” (GIRASSOL)</p> <p>“Olha, ser professor é ser pai, eu vejo, é ser pai, é ser mãe, porque ou você faz porque gosta ou você faz à toa. Então, ser realmente professor, eu acho que você é um pouco de pai, um pouco de mãe, porque você vê aquele universo todo, você tem que dar o amor que eles não têm, você tem que dar uma palavra na hora que ta naquele momento de que: ‘Ah, o aluno não quer nada’, mas ele tem que ter uma palavra amiga pra dizer: ‘olha não é por aí, você pode crescer, você pode mudar’. Então, eu acho que é um pouco de pai e mãe mesmo, ser professor.” (ORQUÍDEA).</p> <p>“Eu acho assim, que ser professor, eu acho que é você se dedicar dentro da sala de aula e fora dela, então se você está na escola, você é professor. Não existe essa questão do aluno chegar e dizer ‘ah professora eu estou com dificuldade aqui’ eu não poder chegar e atender esse aluno, pra mim não existe isso aí.” (VIOLETA).</p>		
Total de professores		

Fonte: Entrevista semi-estruturada, 2009

Considerando as informações do quadro 4, constatamos que 55,6% dos professores entrevistados expressaram aproximação com o significado social da profissão. No entanto, percebemos que os mesmos direcionaram pontos de vista diferentes com relação ao ser professor, o que nos leva a analisar separadamente a fala de todos os interlocutores. Observamos ainda que 44,4% dos professores entrevistados destacaram em sua fala um distanciamento sobre o significado social da profissão. Percebemos que esse distanciamento tem origens diversas, o que nos leva a analisar o sentido pessoal que os professores, em suas trajetórias de vida profissional produziram sobre o ser professor.

Conforme análise dos dados do quadro 4, verificamos que os 55,6% dos professores demonstraram ter produzido sentidos que se aproximam do significado social da docência porque enfatizaram que a função da profissão é tornar o aluno um cidadão crítico, é proporcionar ao aluno o ingresso no mercado de trabalho é contribuir para sua vida em sociedade, ao passo que os 44,4% dos professores que demonstraram distanciamento do significado social da docência, consideraram, em seus relatos, que a docência é uma missão, é ser pai, ser mãe é ministrar apenas os conteúdos sem a preocupação com a cidadania do aluno.

As informações contidas no quadro 4 nos levam a inferir que o primeiro grupo de professores se aproximou da função social da docência, produzindo sentidos que se direcionaram para o ensinar, para a especificidade da profissão, bem como para a prática

pedagógica voltada para formação do aluno em sua cidadania. De outro modo, o segundo grupo, que se afastou da função social da docência, produziu sentidos que se direcionaram para a docência como missão, como visão fraterna da profissão, norteando-se para práticas pedagógicas voltadas para o auxílio do aluno apenas com relação a concepção fraterna considerada por alguns professores.

Assim, iniciamos as análises dessa categoria retomando a importância dos motivos para a apreensão dos sentidos. Segundo Leontiev (2004), os motivos, que são chamados de objetivo de vida, estimulam o indivíduo. No entanto, os motivos adquirem conteúdos diferentes, dependendo das circunstâncias nas quais o ser humano está inserido. Dessa forma, o significado desse conteúdo poderá ser diferente daquilo que está prescrito socialmente. Assim, os significados e motivos são capazes de criar justificativas psicológicas internas para a existência do indivíduo, transformando-se em sentido pessoal.

Considerando o objetivo deste estudo, que é compreender os sentidos que os professores produziram sobre o ser professor, entendemos que o sentido da profissão está permeado pelo que foi interiorizado na trajetória de vida profissional dos professores, bem como pela visão de mundo, pelos valores de ordem pessoal, pelas posturas desses profissionais e, especialmente, pela forma como estes constroem e reconstróem suas subjetividades. Nessa perspectiva, constatamos que os sentidos produzidos pelos professores se aproximam e se afastam do significado social da profissão, como nos revelam as análises que seguem.

5.4.1 Sentidos que se aproximam do significado social da profissão docente

Nesse primeiro grupo de professores, percebemos a preocupação com a significação social da profissão. O ser professor para esse grupo se justifica pelo compromisso com a educação no sentido do ensinar, tanto os conteúdos necessários das disciplinas que os professores ministram quanto o compromisso de transformar o aluno em cidadão crítico.

Essa afirmativa é constatada na voz de Rosa: “Em poucas palavras, para mim ser professor é ter compromisso com a educação, ou você tem compromisso, você é compromissado com o ensinar, ou você não é professor [...]”. Em consonância com Rosa, Magnólia enfatiza a ação de ensinar, pois também considera que ser professora passa pela ação de ensinar, pela transmissão por meio de atividades que facilitem o aprendizado do

aluno. Nesse sentido, a professora explica que “[...] se não deu certo daquele jeito eu modifico minha maneira de explicar, eu tento passar vários tipos de atividades, até ele aprender o que eu estou querendo que ele aprenda.” Embora a fala da professora explicita algo que aparentemente se afasta da função social da docência, como o enunciado “até ele aprender o que eu estou querendo que ele aprenda”, observa-se aqui o que Roldão (2007) chama de dupla transitividade, ou seja, ensinar se configura em fazer aprender alguma coisa.

É possível afirmar que o ato de ensinar só se justifica por meio da ação entre dois atores, aquele que aprende e aquele que ensina. Nesse caso, querer modificar as estratégias de ensino para melhor aprender e ensinar, é uma postura que vai ao encontro do significado social da docência, considerando a intencionalidade da ação da professora. Esta ação se consolida como parte integrante do ensinar, ou seja, o ato educativo é um ato de produzir intencionalmente o objetivo bem planejado.

Sobre o ser professor, Facci (2004) afirma que a tarefa desse profissional é ensinar, o que por si só o aluno não tem condições de aprender. Portanto, cabe ao professor a tarefa do processo educativo dirigido ao desenvolvimento do ser humano. Esse profissional ocupa função mediadora, que se realiza por ações conscientes e intencionais.

Para Cravo e Copo de Leite, o sentido da docência se concretiza também pela mediação de outros atores que compõem esse cenário, no caso a família e a escola, para que aconteça o processo de inserção do aluno na sociedade e este se transforme em cidadão. Copo de Leite vai além e denuncia que, em seu entender, existe limite na profissão, conforme comenta:

Professor não é só pra repassar conteúdo, mas é pra fazer a formação de um cidadão. Mas também não é pra ser tudo, um médico, psicólogo, ator, o palhaço, tudo na vida de um aluno não. A gente também tem um limite. O professor é um profissional voltado para a formação do cidadão, mas ele não é um multidisciplinar, que tem que se virar pra fazer com que o aluno renda, tudo sendo culpa do professor, passando pelo professor, não é assim não. Ele tem um limite.

Interpretando a fala da professora, observamos a afirmação da atividade docente, quando a mesma coloca que esta função ultrapassa os limites do ensino conteudístico e, mais uma vez, enfatiza a importância social da profissão no que concerne à formação do aluno em cidadão. Não obstante, analisamos a sua preocupação em denunciar de forma explícita que é

uma profissão que tem seus limites que, uma vez ultrapassados, corre riscos de descaracterização. Sobre isso, Libâneo (1998) aponta a importância da identidade do professor e de não se perder de vista as características e a especificidade da profissão, bem como a necessidade de se resgatar a profissionalidade desse ofício.

Para Papoula, a contribuição do professor está relacionada à função social, porque compreende ser esse o profissional indicado para direcionar o sujeito para o mercado de trabalho.

Verificamos nesse grupo de professores, que a ação de ensinar ultrapassou a esfera das relações consideradas sistemáticas e apenas conteudísticas de sala de aula. Nesse grupo, nota-se preocupação voltada para a formação do aluno como cidadão, bem como uma necessidade de convivência que se direciona para a ação de ensinar, abrangendo vários aspectos axiológicos, o currículo e as práticas metodológicas, de forma a consolidar a especificidade da docência, que é ensinar.

A partir das análises discutidas, afirmamos que os professores desse grupo não se restringiram apenas à transmissão de conteúdos, mas mobilizaram também diferentes saberes. Assim, podemos concluir que o sentido se aproximou da função social da docência. O significado social da profissão configurou-se como ação consciente sobre o fazer profissional dos professores, ficando claro nas expressões destes a finalidade da profissão que é a ação de ensinar.

Dessa forma, o sentido pessoal dos professores pesquisados relaciona-se com o significado social da profissão, firmando nesse contexto uma articulação dialética entre as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente.

5.4.2 Sentidos que se distanciam do significado social da profissão docente

Leontiev (2004), em seus postulados, afirma que a sociedade capitalista se legitima pela divisão social do trabalho e, conseqüentemente, pela divisão de classes. Assim, nas sociedades primitivas, como não existia essa divisão, o sentido e o significado das ações coincidiam. Esse movimento não significava alienação, pois, do ponto de vista da atividade, as ações exercidas pelos indivíduos nas comunidades primitivas eram coletivas. Com o tempo, a relação de domínio de uns indivíduos sobre os outros foram provocando distanciamento entre o sentido e o significado. Essa distância se legitima por meios de

elementos objetivos e subjetivos, dependendo também das circunstâncias em que os indivíduos estão inseridos. Assim, quanto maior a distancia entre sentido e significado, mais alienado será a relação desses indivíduos com suas atividades.

Nesse contexto, os sentidos produzidos pelos professores, nesse segundo grupo, se distanciam porque as queixas com relação à profissão e os fatores essencialmente objetivos relacionados à vida profissional dos interlocutores é que dão o norte das ações. Isso pode ser notado na expressão de Tulipa:

Ser professor é... Eu estou sempre focada no conteúdo, eu não sei assim... porque tem professor que passa horas contando sua vida, logo eu sou muito fechada. Comigo é conteúdo, esse negócio de falar da vida... tanta coisa que eu escuto de negativo em cima do professor, sabe? Aquela coisa, se todo dia a pessoa tiver: 'muito bem, continue, é assim mesmo' embora que você não esteja fazendo tudo bonitinho, mas você se... sei lá, tem a questão do ego, aí você pode até está fazendo tudo bonitinho, mas você escuta tanta coisa depreciativa, que você vai murchando, está entendendo? Vai murchando. Anteriormente eu me sentia valorizada, me sentia valorizada, professora aqui é uma ótima professora, os próprios alunos, viviam me elogiando...

Tulipa, ao desvelar o sentido da docência, expressa preocupação com o reconhecimento profissional. Para ela, o ser professor se configura de fato na ação de ensinar, no entanto, essa ação não assume o lugar de mediação e trocas entre aluno e professor, causando sentimento de estranheza e de insatisfação com relação à sua atividade, o que afasta a professora da função social da docência. Observa-se ainda atitude de inibição com relação a seu fazer em sala de aula, quando esta confessa ser muito "fechada". Esse sentimento se consolida como ansiedade com relação às atuais mudanças educacionais. A professora confessa ainda estar se anulando e se sentindo desvalorizada, levando a ter sentimentos como ansiedade, medo e insatisfação.

Ao relatar que anteriormente se sentia valorizada, que era uma ótima professora, muito elogiada por todos, Tulipa endossa sua decepção, ao perceber que um dia tudo isso foi significativo e que agora, frente à sua aposentadoria, sente-se desprovida do espaço de que já fez parte. Nesse sentido, Tulipa se afasta da função social da docência, por sofrer um mal estar, visto que se sente desacreditada. Para a professora, o ensinar passou a ser algo vazio, sem sentido, por não se sentir mais produtiva.

Para Stano (2001, p. 28), "a aposentadoria representa o afastamento do sujeito de um espaço que lhe conferiu um determinado perfil ou identidade profissional". Assim, a

ruptura com o seu trabalho significa a marginalização na sociedade no sentido de um sujeito que não produz mais.

Analisando os discursos de Girassol, Orquídea e Violeta, verificamos indícios de uma aproximação e ao mesmo tempo de um afastamento da função social da docência. Para Girassol, “Ser professor é uma missão pra mim, é a minha missão ser professor, porém, como profissão, ela deixa muito a desejar. Ela não é uma profissão que realize meus sonhos, ela não é uma profissão que vai realmente me assegurar um futuro digno”

Girassol acredita na docência como missão, momento em que se afasta do significado social da profissão, no entanto, manifesta preocupação com a desvalorização da profissão, ao afirmar que a docência não lhe trará um futuro digno. Constatamos na fala do professor que a desvalorização social e salarial fragiliza o profissional conferindo-lhe visão negativa do seu trabalho.

Orquídea compreende a profissão como ato maternal. Para ela, ser professor é “ser mãe, ser pai”, aspecto que a distancia do significado social da docência. No entanto, em seu discurso, aponta preocupação com o aluno no sentido de conduzi-lo ao convívio social. Notamos aqui a existência do envolvimento pessoal com o trabalho, o cuidado com o outro e assim a geração de vínculos afetivos que conduzem ao gostar da profissão.

Discurso semelhante ao de Orquídea é o de Violeta. Para ela, ser professora é “se dedicar dentro da sala de aula e fora dela”. Aqui, o sentido ora se afasta, ora se aproxima da função social da docência. Fazendo a correspondência com a permanência na docência, Violeta atribuiu sua permanência na profissão, considerando que gosta de estar em sala de aula, sinalizando assim para as condições objetivas do seu trabalho. Mantendo-se fiel ao seu pensamento, a professora confessou que não consegue direcionar os conteúdos da disciplina que ministra para as práticas cotidianas da vida do aluno, o que dificulta sua atuação em sala de aula, gerando também sentimentos conflituosos quanto à sua profissão.

Analisando a fala dos professores, podemos dizer que as modificações ocorridas na sociedade, especialmente no sistema educativo, levam o docente que não conseguiu acompanhar essas mudanças a sentimentos negativos com relação à profissão. Esse mal estar advém da desvalorização social e salarial, que afeta a vida pessoal do profissional, causando conflitos entre o professor, o aluno e a sociedade. Esses conflitos em dimensões maiores causam crise na identidade e levam os mesmos às diferentes reações com relação à finalidade da docência.

Ao estudar o sentido e o significado da profissão docente, Basso (1998) concluiu que as condições objetivas de trabalho do professor muitas vezes aparecem como situação de

desânimo e de frustração. O resultado desses sentimentos vivenciados pelos professores se transforma em reproduções mecânicas das atividades docentes, descaracterizando a ação da docência. Dessa forma, o trabalho desse profissional se torna alienado, havendo ruptura entre o significado fixado socialmente e o sentido produzido por esses profissionais.

Podemos concluir que as expressões dos dois grupos de professores analisados estão em constante movimento e se legitimam pela relação das mudanças sociais que os afetam, levando-os a sentimentos diversos e diferindo-os pela forma que criam e recriam seus fazeres. Assim, observamos que os sentimentos constituídos sobre o ser professor demonstram a realidade objetiva na qual os professores estão inseridos.

Com relação ao primeiro grupo de professores, notamos que estes reconhecem a docência como um constante aprender, como um processo em construção. No caso do segundo grupo de professores, as situações concretas vivenciadas por estes profissionais não possibilitaram perspectiva positiva da finalidade da docência. Nesse grupo de professores, há situações em que ora o discurso se afasta, ora se aproxima da função social da docência. A ruptura do significado social da profissão se evidencia nas contradições existentes entre sentido e significado da profissão, de modo a gerar distanciamento entre a finalidade da docência e o sentido constituído pela profissão.

Assim, diante das análises do sentido produzido sobre o ser professor, apreendemos a objetivação da realidade de cada um dos entrevistados com a confirmação de que o homem só conhece a realidade por meio da práxis, daquilo que vivenciou, da sua atividade. Portanto, indagamos sobre as reais possibilidades de atuação desses profissionais em sala de aula, quais os limites e como acontece o ensinar. Buscando compreender a atuação discutiremos, a seguir, a atividade de ensino e as possibilidades de atuação.

5.5 Atividade de ensino e possibilidades de atuação

O homem aprende a ser homem por meio do convívio com os outros. Não há uma natureza pronta e acabada, somente por meio das relações com os outros e da apropriação da cultura e, sobretudo no desenvolvimento da atividade, o homem aprende, cria e recria sua realidade. Dessa forma, a educação torna-se essencial para o processo de humanização.

Ao realizar sua atividade, o professor deve ter o compromisso de colocar em prática aquilo que já foi aprendido e daí criar e recriar procedimentos que favoreçam o

aprendizado do aluno. Isso requer compromisso e conhecimento por parte desse profissional. Para exercer sua atividade, o professor precisa agir objetivamente, especulando e compreendendo sua realidade. Nesse caso, a dialética da atividade do professor manifesta-se na sua prática cotidiana, na verificação de como as coisas acontecem. O conhecimento do professor com relação a sua atividade representa um modo de apropriação das coisas, de forma que o sentido objetivo destas concretiza-se como produto histórico-social (LEONTIEV, 2004).

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de compreendermos como os professores desta pesquisa concretizam as ações cotidianas da sua atividade e quais as reais possibilidades manifestadas em suas falas sobre essas ações. Assim, o objetivo em foco nessa categoria é analisar a relação da atividade de ensino dos professores com o sentido que este produziu sobre o ser professor. Para atender a esse objetivo, criamos a categoria “atividade de ensino e possibilidade de atuação” e as duas subcategorias: atividades orientadoras de ensino e dificuldades com a atividade de ensinar.

Com relação à primeira subcategoria, chamamos “atividades orientadoras de ensino” a atividade em que o professor interage e media os conteúdos com o objetivo de resolver situações-problemas por meio da especificidade da docência, que é o ensinar consciente e objetivo. A segunda subcategoria, denominada “dificuldades com a atividade de ensinar”, interpretamos como aquelas dificuldades na prática em sala de aula, as dúvidas quanto a aplicação dos a insegurança no saber fazer. Os dados que evidenciam algumas das particularidades da atuação desse grupo de professores estão expressos no quadro 5, conforme segue:

Quadro 5 - Disposição dos indicadores acerca dos sentidos produzidos pelos professores sobre o ser professor

ATIVIDADE DE ENSINO E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO	Nº Profº	%Profº
<p style="text-align: center;">Atividades orientadoras de ensino</p> <p>“[...] você tem que ter o compromisso de estudar pra dar aquele conteúdo, em primeiro lugar, e selecionar bem o que você vai dar, estudar aquilo que você vai dar e depois planejar como você vai passar aquilo, pra chegar naquele objetivo principal que é deixar na cabeça do aluno algum aprendizado daquilo ali que vai norteá-lo pro seu futuro em algum momento ele vai usar aquilo ali;” (ROSA)</p> <p>“Chego na sala de aula, se eu venho com o assunto pra explicar na sala, mas está tendo um ponto X que está acontecendo no mundo, então eu trago pra sala de aula e eu alerto eles pra aquele determinado acontecimento que está em alta na televisão. Se o assunto do livro está muito enfadonho, geralmente a sétima série, os assuntos da sétima série são geopolíticos [...] então eu sempre costumo trabalhar com os meninos resumo ou então produção de texto, pra ele ler e dizer o que é que está acontecendo, eu fiz isso com a África e foi uma coisa muito boa [...]” (MAGNÓLIA)</p>	7	77,8
<p>“É difícil dizer o que é chegar numa sala de aula. ‘Ah! É porque esse aluno é preguiçoso, esse aluno não quer nada’. Não é que ele não queira, ele não tem condições de querer, numa escola desse jeito, porque ele não tem um suporte, ele não tem um professor que saiba ensinar, não é culpa é do professor, é o sistema que faz com que a inclusão aconteça assim. Então, isso vai puxando a gente: “poxa eu estou de mãos amarradas, eu sei a língua (Libras), estou de mãos atadas, porque eu não consigo suprir aquilo tudo, porque eu sei um pouco da química, se eu sei um pouco do português, se eu sei um pouco da libras, mas eu não sei a Química, eu não sei Biologia eu não sei e eu preciso saber pra que eu consiga atender meu aluno.” (ORQUÍDEA)</p> <p>“[...] nós somos agentes transformadores, agentes transformadores de ideias. Então, nós temos que ser, o professor é um artista, ele tem que ter articulação, dependendo da aula, do assunto, do conteúdo que você esteja dando, pra não ser assim uma aula tradicional e que o aluno tenha um estímulo pra estudar, gostar do que está fazendo e mudar sempre para melhor intelectualmente” (CRAVO).</p> <p>“Primeiro eu passo pela questão da conscientização, porque eles (os alunos) sempre acham que o inglês não é necessário. Eu procuro nas minhas aulas trabalhar textos que falam principalmente... que possam tirar alguma coisa de proveito. Em temas que já trabalhei, eu falava sobre a poluição, as doenças, essas coisas, algo que eles tirassem daquele texto e pudessem aproveitar na vida, não só para aprender o inglês” (PAPOULA).</p> <p>“Então, eu acho que a prática vai muito do professor, você planeja sua aula, mas o planejamento em si pode ser estático, mas quando você vai colocar na prática, aí ele é totalmente flexível. Eu acho que a dinâmica da turma chama muito por isso. De acordo com a turma, você sabe se pode acelerar mais, se você tem que frear, qual o tipo de... a conversa, se tem mais tempo, se tem menos tempo, se eles acompanham mais rápido, se eles precisam de mais exercício pra fixar melhor, se você consegue fazer um trabalho oral com eles ou não.” (COPO DE LEITE)</p> <p>“Então, eu acredito na educação tradicional, na educação em que o professor é o espelho, em que o aluno entende o que o professor está querendo, o objetivo é que o aluno vá buscar o conhecimento com a orientação do professor e o professor consiga realmente ministrar uma aula capaz de ele entender, de o aluno entender e dar um feedback.” (GIRASSOL).</p>		

Dificuldades com a atividade de ensinar		
<p>“Eu estou sempre focada no conteúdo, eu não sei assim... por que tem professor que passa horas contando sua vida, logo eu sou muito fechada... comigo é conteúdo, esse negócio aí de falar da vida... como eu já falei, eu estou assim focada no conteúdo... e não sei se estou certa.” (TULIPA)</p> <p>“Eu não consigo trabalhar muito aquela matemática na parte concreta, eu me policio muito quanto a isso aí, de trabalhar com o concreto, mas não é nem porque eu não queira não, é que às vezes eu não sei se eu estou realmente passando o correto pro aluno [...]” (VIOLETA)</p>	2	22,2
Total de professores	9	100

Fonte:Entrevista semi-estruturada, 2009

Os dados do quadro 5 revelam que 77,8% dos professores se direcionaram para atividade orientadora de ensino, ou seja, em seus depoimentos, demonstraram que, em seus fazeres, há um domínio na especificidade da docência, no ensinar. Os dados também demonstram que apenas 22,2% relacionaram dificuldade no ensinar, o que evidencia algumas das limitações quanto a seus fazeres em sala de aula.

Considerando que o objetivo nessa categoria é analisar a relação da atividade de ensino dos professores com o sentido que atribui ao ser professor, entendemos que os professores revelam suas diferentes formas de atuação. A partir do exposto, inferimos que, em se tratando da atividade de ensino, existe diversidade na forma em que esta é conduzida pelos profissionais. Assim, o primeiro grupo de professores demonstrou confiança e segurança no desempenho da atividade, direcionando o seu fazer para a função social que a docência assume. Ao passo que, no segundo grupo de professores, ao relatarem suas experiências cotidianas em sala de aula, deixam transparecer nas suas falas que suas limitações estão relacionadas à falta de motivação para continuarem exercendo a atividade docente.

Para Basso (1998), o significado da atividade docente é formado pela ação do ensinar. As operações realizadas pelos professores devem ser conscientes e, sobretudo, devem considerar as condições objetivas no processo de apropriação do conhecimento do aluno. Nesse caso, a função do professor é proporcionar situações em que o aluno aprenda, daí ser o professor o mediador entre o conhecimento do aluno e a cultura.

A função docente não deve ser confundida apenas com acúmulos técnicos de diversas teorias; precisa e deve ser compreendida como algo consciente. Ela chega a ser eclética e manifesta-se por uma gama de funções que partem do ato de ensinar, de ajudar o aluno, das formas de como o profissional viabiliza as relações aluno e família, aluno-aluno,

aluno professor, professor-professor, teoria e prática. O saber fazer eclético do professor se constitui no percurso das histórias de vida profissional, desde a formação inicial à formação continuada e, especialmente, as experiências pessoais, que constituem a identidade profissional (SACRISTAN, 1995).

Para se apreender o sentido dos professores e relacioná-los conforme objetivo proposto tomamos como parâmetro a fala dos entrevistados nessa e nas categorias anteriores.

5.5.1 Atividades orientadoras de ensino

Nessa subcategoria, os professores se preocuparam em demonstrar como atuam em sala de aula, enfatizando preocupação com o saber fazer, como mostra a fala de Rosa

[...] você tem que ter o compromisso de estudar pra dar aquele conteúdo, em primeiro lugar, e selecionar bem o que você vai dar, estudar aquilo que você vai dar e depois planejar como você vai passar aquilo, pra chegar naquele objetivo principal que é deixar na cabeça do aluno algum aprendizado daquilo ali que vai nortear-lo pro seu futuro em algum momento ele vai usar aquilo ali.

Considerando os depoimentos de Rosa, observamos que a professora se encontra na faixa etária entre 32 a 50 anos de idade, com tempo de serviço entre 7 a 15 anos e possui uma pós-graduação na sua área de formação inicial. Ao justificar a escolha pela profissão docente, a professora enfatizou motivos objetivos, considerando as condições sócio-econômicas dos familiares, bem como justificou também sua escolha, considerando pessoas significativas. Ao relevar sua permanência na profissão, destacou o gosto pela docência, reconhecendo a importância da função social da profissão. Isso entrou em consonância com a compreensão do que a mesma confere ao ser professor, expressando aproximação do sentido pessoal com o significado social da docência, sinalizando assim compromisso que vai além dos conteúdos ministrados em sala de aula, comprometendo-se com a função social que a profissão assume.

Para Magnólia, o fazer em sala de aula deve se orientar para uma conscientização do aluno com relação às coisas, à realidade do mundo. Dessa forma, a professora que se

encontra na faixa etária entre 32 a 50 anos, com tempo de serviço entre 22 a 25 anos de atuação e com uma pós-graduação na área da sua formação inicial revela conformidade em seu discurso quando relata que seu ingresso na docência aconteceu por gostar desde cedo da profissão, bem como quando justifica que permanece na mesma porque gosta do que faz. Quanto ao ser professor, Magnólia também enfatiza ser consciente da especificidade da profissão, afirmando em seu discurso que ser professor é ensinar não só os conteúdos do livro, mas ressalta em sua fala: “[...] se eu venho com o assunto pra explicar na sala, mas está tendo um ponto X que está acontecendo no mundo, então eu trago pra sala de aula e eu alerto eles pra aquele determinado acontecimento”. Observa-se nesse trecho a docência como atividade orientadora de ensino, legitimando a função social da profissão.

Com relação à professora Orquídea, que se encontra na faixa etária entre 25 a 31 anos, com tempo de serviço entre 7 a 15 anos, ao confessar que escolheu a profissão porque gosta e por vir de família de professores, fez em seu discurso a defesa da profissão. Aqui a professora deixa explícita sua consciência com o ser professor, considerando a especificidade da profissão e especialmente a função que o professor assume nessa atividade. No entanto, fragiliza seu discurso ao considerar que o professor deve ser pai, mãe. Observamos que ora a professora se afasta da função social da docência, ora se aproxima desta, criando um discurso paradoxal. Com relação ao sentido que a professora infere quanto a ser professor e a seu fazer em sala de aula, enfatiza:

[...] poxa eu estou de mãos amarradas, eu sei a língua (Libras), estou de mãos atadas, porque eu não consigo suprir aquilo tudo, porque eu sei um pouco da química. Se eu sei um pouco do português, se eu sei um pouco das libras, mas eu não sei a Química, eu não sei a Biologia e eu preciso saber pra que eu consiga atender meu aluno.

Orquídea sinaliza para uma consciência maior da sua atividade. Assim, a totalidade do seu discurso leva a concluir que o sentido que constituiu sobre a profissão está em consonância com o seu fazer pedagógico, validando-o, desse modo, por meio do ensino e da preocupação com o aluno, com o seu fazer em sala de aula.

Analisando a compreensão de Cravo sobre o ser professor, verificamos que o professor se encontra na faixa etária entre 25 a 31 anos, com tempo de serviço entre 7 a 15 anos e possui pós-graduação. O professor justifica a permanência na docência enfatizando o gostar da profissão pelo que esta representa socialmente, bem como compreende a docência

como função social mediada por vários sujeitos como família e escola. Quanto à atividade de ensino, Cravo acrescenta que “o professor é um artista, ele tem que ter articulação, dependendo da aula, do assunto, do conteúdo que você esteja dando.” Cravo realça ainda que os professores precisam de incentivo, pois os mesmos trabalham com turmas heterogêneas e isso suscita responsabilidade por parte desse profissional no tocante aos conteúdos ministrados. Para Cravo, isso é possível por meio de aulas dinâmicas, não estáticas. Nesse sentido, o professor se aproxima do significado social da profissão, assim como o sentido que atribui à sua atividade está em consonância com o ensinar, com o seu fazer em sala de aula.

Loiola e Therrien (2003), em pesquisa sobre a “Experiência e competência no ensino: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber ensinar”, constataram a importância da articulação entre os vários saberes, para que estes possam ser utilizados em favor do aprendizado do aluno, justificando por meio desses saberes as situações da ação pedagógica, no caso, o ensinar. Assim, o processo de ensinar é intermediado por normas institucionais que, por sua vez, também são intermediadas pelas idiossincrasias dos agentes, que é o professor, que contribui diretamente na concepção de crenças e valores dos alunos, interferindo na construção do conhecimento.

O perfil que analisamos de Papoula condensa informações como: idade entre 25 a 31 anos, tempo de serviço entre 7 a 15 anos, possuindo apenas graduação. O ingresso da professora na docência aconteceu por necessidades sócio-econômicas. Sobre sua permanência na profissão, Papoula diz que, apesar de ser uma profissão difícil, gosta do que faz.

O ser professor para Papoula é muito mais que ministrar conteúdos, é preparar o aluno para vida. Notamos que a professora enfatiza a importância da função social da docência. Com relação ao seu fazer em sala de aula, demonstra preocupação em como estruturar melhor suas aulas, em direcionar conteúdos para a formação do aluno enquanto cidadão, entretanto se sente prejudicada pelo sistema, considerando a forma como a disciplina que ministra é sistematizada. Assim, Papoula afirma: “Em temas que já trabalhei, eu falava sobre a poluição, as doenças, essas coisas, algo que eles tirassem daquele texto e pudessem aproveitar na vida, não só para aprender o inglês”. Observamos no discurso da professora que o sentido que produz sobre o ser professor tem relação de concordância com o ensinar. O sentido constituído pela mesma se aproxima do significado social da profissão, conduzindo seu ensinar para a função social, logo, para a formação do cidadão.

A fala de Papoula reporta a Tardif (2002), ao afirmar que os saberes disciplinares e os saberes curriculares se incorporam à prática pedagógica dos professores, sem, contudo, serem produzidos por eles. A relação que os professores têm com esses saberes faz parte da

função docente. Essa relação de “portador”, como chamou Tardif (2002), leva os professores a se sentirem desvalorizados frente à sua profissão. O autor menciona ainda que a função docente se define com relação aos saberes e essa incapacidade de produzir saberes e apenas executá-los causa-lhes um certo transtorno.

As informações colhidas sobre a professora Copo de Leite contemplam: faixa etária entre 25 a 31 anos, tempo de serviço entre 7 a 15 anos e pós-graduação em sua área inicial de formação. Para a professora, o ingresso na docência não teve nada de decisivo, aconteceu devido ao pedido da mãe e ao fato de ter passado no vestibular para uma licenciatura. A princípio, a professora não demonstra ter nenhuma relação afetiva com a escolha, no entanto ao relatar sobre a sua permanência, enfatizou o gostar da profissão, apontando para a função social da mesma. Ao relatar sobre o ser professor, aproximou-se do significado social da docência, demonstrando ter consciência sobre a especificidade da profissão e a importância desse profissional na formação do cidadão. Sobre o ensinar, Copo de Leite afirma: “a prática vai muito do professor, você planeja sua aula, mas o planejamento em si pode ser estático, mas quando você vai colocar na prática, aí ele é totalmente flexível.” Embora a professora não utilize formas tradicionais para fundamentar sua ação, notamos que na fala de Copo de Leite existe preocupação muito grande com a aplicação de técnicas em sala de aula que viabilizem o aprendizado do aluno, tornando assim o ensinar atividade orientadora para fins sociais. Dessa forma, o sentido atribuído pela professora sobre o ser professor parece estar em consonância com sua prática cotidiana. O ensinar torna-se de fato uma atividade orientadora.

Girassol apresentou, no percurso da entrevista, um discurso paradoxal. Analisando esse discurso passo a passo, verificamos que o professor se encontra na faixa etária entre 25 a 31 anos, com tempo de serviço entre 7 a 15 anos e não possui pós-graduação. Considerando o ingresso na docência, o professor enfatizou motivos ligados à vocação e à aptidão. Quanto à permanência, destacou que gosta de ministrar aulas e gosta dos alunos, no entanto, se sente desvalorizado, queixa-se que a profissão não garante um bom futuro. Para Girassol, a docência é uma missão que deixa a desejar e não realiza seus sonhos, daí estar migrando para outra profissão.

Sobre o ensinar, Girassol ressalta acreditar apenas nas aulas tradicionais, o que fica claro na sua fala, ao dizer: “para que o aluno possa apreender conhecimento vai precisar da orientação do professor”. Nesse contexto, percebemos contradição entre o sentido e o significado da profissão. O sentido que o professor atribui à docência se distancia de seu significado, ao considerar a profissão uma missão. Assim, o professor não deixa marcada a

especificidade da profissão e especialmente a função social da mesma, quando enfatiza o ensinar. Nesse caso, podemos dizer que, mesmo tendo consciência do seu fazer em sala de aula, o professor não aponta para uma relação entre o sentido que atribui à docência com o seu fazer em sala de aula.

Para Giesta (2001), o professor que analisa sua prática e os resultados que dela obtém evita a alienação, entretanto sabemos que as situações de ensino que não contribuem para a formação do cidadão crítico tornam-se alienadas.

Considerando a escola como espaço social, o trabalho do professor tem suas especificidades, e a finalidade é garantir a apropriação do saber escolar pelo aluno. Assim, a importância de organização desses saberes para que o aprendizado chegue até o aluno passa a ser responsabilidade do professor. Este, por sua vez, é consciente da existência de um currículo sistemático organizacional que tem que ser colocado em prática. Dessa forma, a articulação entre esse currículo, a realidade do aluno e as condições objetivas de seu trabalho se confrontam. Daí, a importância da formação continuada para o processo de conhecimento das diversas articulações de que o professor se apropria para colocar em prática o seu ensinar.

Para Asbahr (2005, p. 114), “o aluno não é um objeto da atividade do professor, mas é o principal sujeito”. Desse modo, vemos a importância das constantes reflexões dos professores com sua atividade, considerando que não concebemos uma ação espontânea, mas planejada adequadamente. Isso envolve sentido consciente do fazer, compreensão das condições objetivas da sua atividade.

Em síntese, observamos que esse grupo de professores deu ênfase às questões específicas da profissão docente, bem como deixam claro a preocupação com o compromisso social, tendo em comum, em suas falas, as questões básicas da prática pedagógica consciente, ou seja, o saber-fazer. Isso é observado quando ressaltam a necessidade de estudar e de se atualizar, ou seja, consideram a importância da formação continuada nas suas respectivas áreas.

Torna-se notório também, nas expressões dos professores, as questões do ensinar e do aprender, especialmente a preocupação com os aspectos sociais no sentido de trazer para sala de aula aquilo que foi aprendido no percurso de sua formação, assim como a preocupação em articular com os alunos, conteúdos necessários para um aprendizado envolvendo as questões que estimulem a criticidade dos alunos.

As discussões sobre atividade de ensino e possibilidades de atuação seguem, considerando as dificuldades que alguns os interlocutores relataram com relação ao ensinar.

5.5.2 Dificuldades na atividade de ensino

Com o propósito de analisar a relação da atividade de ensino dos professores com o sentido que este atribui ao ser professor, agrupamos nessa categoria as professoras que em seus discursos ressaltaram dificuldades com o ensinar.

Considerando a totalidade do discurso de Tulipa em seu perfil profissional, constatamos que a professora se encontra na faixa etária entre 32 a 50 anos com tempo de serviço entre 22 a 25 anos e não possui pós-graduação. Com relação à escolha profissional, a professora confessou que seu ingresso na docência aconteceu porque, na época, em sua cidade, não havia outra profissão. Quanto à permanência, Tulipa também não assinalou motivos para continuar na profissão. Segundo o próprio relato, sua permanência na profissão está atrelada ao tempo de espera da aposentadoria.

Com respeito ao ser professor, Tulipa se afasta da função social da docência, ao demonstrar um sentimento de estranheza com relação à sua atividade. Assim, o sentido pessoal que atribui ao ser professor se distancia da significação social da docência, sobretudo ao confessar que tem dúvidas quanto ao seu fazer em sala de aula. Sobre a atividade de ensinar, Tulipa relata:

Eu estou sempre focada no conteúdo, eu não sei, assim... porque tem professor que passa horas contando sua vida, logo eu sou muito fechada... comigo é conteúdo, esse negócio aí de falar da vida... como eu já falei, eu estou assim focada no conteúdo...e não sei se estou certa.

Nesse ponto de vista, percebemos limitações em suas habilidades pessoais de diálogo com os alunos, o que inviabiliza um fazer que sinalize para a formação do cidadão. No entanto, a forma como a mesma se coloca frente às suas práticas revela sua coragem, pois se autoanalisa. Isso demonstra que a professora é consciente das suas fragilidades no ensinar, no entanto não encontra mais sentido em buscar formas de superá-las.

Semelhante à Tulipa encontra-se Violeta: mesma faixa etária, mesmo tempo de serviço e não possui pós-graduação. Com relação à escolha profissional, esta se deu por motivos ligados às condições sócio-culturais. Quanto à permanência na profissão, a professora

relata que gosta do que faz. Sobre a compreensão da docência, Violeta, em seu discurso, ora se afasta, ora se aproxima do sentido pessoal, tornando seu discurso paradoxal. Com relação ao ensinar, Violeta relata: “Eu não consigo trabalhar muito aquela matemática na parte concreta [...], mas não é nem porque eu não queira não, é que às vezes eu não sei se eu estou realmente passando o correto pro aluno [...]”.

Podemos concluir que Violeta, em seu depoimento, destaca a dificuldade que tem em trabalhar conteúdos associados ao cotidiano, aos acontecimentos no mundo e, dessa forma, afasta-se da função social da docência. Com efeito, para a professora, a especificidade da profissão se fragiliza. Nesse caso, tanto o sentido do ser professor, como a atividade de ensino divergem.

Para Basso (1998), os professores que expressam ruptura entre o sentido e o significado também demonstram desânimo e frustração ao falarem da sua profissão. Esses professores já perderam a motivação pela sua atividade, contudo essa desmotivação subjetiva está atrelada às condições objetivas, concretas, do seu trabalho, como as questões salariais, a jornada de trabalho, a falta de recursos materiais e outras.

Neste plano, considerando as expressões de Tulipa e Violeta, podemos concluir que as diferentes articulações que mediam a prática pedagógica docente constituem saberes que nem sempre são controlados pelos professores, levando-os muitas vezes à compreensão da docência apenas com base em saberes técnicos, esquecendo a multiplicidade de fatores que envolvem a função da profissão. Entretanto, observamos ainda que nossos interlocutores, por meio desses saberes constituídos em suas trajetórias de vida profissional, expressam preocupação com seus modos de atuação. Esses saberes chamados de experienciais se confrontam com as condições objetivas de trabalho, dando lugar às questões subjetivas, emergindo inúmeras indagações em seus modos de ser e fazer em sala de aula.

Em face da concepção de homem adotada para fundamentar esse trabalho de pesquisa, entendemos que o sentido subjetivo constituído pelos professores se concretizou pelas condições objetivas vivenciadas por esses profissionais. Nessa ótica, a consciência que hoje os professores têm de sua atividade foi determinada pelo meio social, econômico e histórico-cultural que vivenciaram (LEONTIEV, 1978).

Dessa forma, a compreensão que temos frente ao exposto pelos professores, tem sua fundamentação na própria fala desses interlocutores, que, por meio da subjetividade das dimensões afetivas, das crenças, dos valores, constituíram diferentes formas de fazer, que foram socialmente construídas em suas trajetórias de vida profissional. Vemos nos relatos dos

professores aqueles que se desenvolvem, preocupam-se com seus saberes, construindo-os quando necessários e refazem assim a sua ação.

Em síntese do que foi acima relatado, os professores aqui cognominados respectivamente por Magnólia, Cravo, Violeta, Copo de Leite, Girassol, Papoula, Orquídea, Rosa e Tulipa expressaram em seus discursos a relação existente entre o sujeito e o mundo, a assimilação de suas experiências individuais e sociais, refletidas e cristalizadas por meio de suas práticas, constituindo assim a consciência sobre sua atividade.

Considerando os depoimentos analisados, seguimos com as considerações finais deste trabalho de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse estudo, fica a convicção de que as falas dos entrevistados, mesmo que, parcialmente, foram sinceros relatos de experiência profissional, constituídas de afetos e de saberes singulares a cada um dos entrevistados. Vale ressaltar que, as considerações entendidas aqui como finais não se esgotam nas discussões apresentadas. Podemos afirmar que, em síntese, na medida em que nossas interpretações seguiam, os resultados obtidos delineavam um quadro de professores com características sócio-históricas e culturais semelhantes, que constituíram e constituem a compreensão do ser professor por meio da realidade sócio-política e cultural com possibilidade de ampliar ou limitar o fazer pedagógico dos mesmos.

Assim, nossas conclusões apontaram para fatos como, apesar de se sentirem limitados os professores gostam de exercer a profissão, preocupam-se com o seu fazer pedagógico em sala de aula e a maioria tem a docência como ponto de partida para ensinamentos que não se limitam apenas a conteúdos. Observamos a preocupação em formar o cidadão consciente. A síntese dos agrupamentos feitos em torno das categorias trabalhadas ajudou, em tese, a compreender melhor as interpretações finais, no que concerne ao perfil dos professores, motivos da escolha pela profissão docente, motivos da permanência na profissão docente, sentidos de ser professor, atividade de ensino e possibilidade de atuação.

Quanto ao perfil dos professores, interpretar fatores como idade, gênero, tempo de serviço e formação acadêmica separadamente tornou-se tarefa difícil, uma vez que todos estão entrelaçados. Quanto ao gênero, legitimamos o que a literatura nos traz sobre essa questão na docência, ou seja, a maioria dos profissionais é do sexo feminino. Aqui, associamos o gênero e motivos culturais e econômicos como fatores preponderantes para escolha da profissão.

No tocante à idade, ficou clara a forte influência de fatores econômicos, considerando que, a entrada na docência aconteceu assim que completavam a maioridade. Em suma, podemos dizer que os professores apresentaram uma sequência lógica dos fatos de suas histórias, considerando o contexto sócio-econômico em que os mesmos se encontravam, isto é, ao terminar o antigo segundo grau teriam que migrar para o mercado de trabalho.

No que tange à formação continuada, nem todos os professores conseguiram prosseguir com seus estudos, o que indica uma não homogeneidade no continuar ou não com os estudos ao longo de sua trajetória docente. Isto se deu tanto por condições econômicas adequadas ou por não terem tempo, o que de certa forma inviabilizou os estudos e assim a

aquisição de novos conhecimentos. Quanto ao tempo de serviço, registramos que a maioria dos professores tem entre 7 a 15 anos de trabalho, o que leva a concluir que os eventuais problemas que surgem no campo da docência não separam este profissional do seu ofício, considerando que os professores são jovens e gostam do que fazem.

Os dados analisados na escolha da profissão docente corroboram com a compreensão de que, o ingresso na docência aconteceu em meio a uma infinidade de conflitos, objetivos e subjetivos, a exemplo, não ter liberdade de escolher entre a docência e outra profissão. Nesse sentido, compreendemos que a escolha profissional em parte dos professores apontou para a compreensão de que esta foi socialmente construída, tendo em vista que os motivos se efetivaram pelas necessidades pessoais, sociais, econômicas e culturais.

Quanto à permanência na profissão docente, concluímos que se justificou por meio de sentimentos oriundos tanto de motivos objetivos quanto subjetivos. Em nossas análises compreendemos que existe uma multiplicidade de motivos que permeiam a permanência na docência, tais como: gostar de estar em sala de aula; gostar de realizar a função social da profissão docente e ainda motivos como a espera da aposentadoria. Ambos estão ligados e vinculados às necessidades objetivas, formando o sentido pessoal que os professores conferem a docência.

Com relação aos sentidos de ser professor, nossa pesquisa revelou que dois grupos se formaram aqueles que se aproximaram da docência, por considerar que ser professor é ter compromisso com a formação do cidadão crítico, e que a finalidade da docência é a ação de ensinar para a cidadania. Esse grupo desenvolveu uma consciência sobre a função social da atividade exercida. As diferentes formas de articulação do ensinar legitimaram a consciência sobre a especificidade da docência e dos saberes frente às condições objetivas e subjetivas de sua atividade.

O outro grupo de professores distanciou-se do significado social da profissão por acreditar na docência apenas como um ato fraternal, ou uma missão, afastando-se do significado social da docência e produzindo sentidos que não se tornou indicativo positivo quanto a finalidade da docência. Podemos concluir que as situações práticas vivenciadas por esse grupo de professores, como situações de desconforto quanto à profissão, como desvalorização salarial, jornada de trabalho intensa entre outros fatores objetivos, direcionam-se para uma ruptura entre o significado e o sentido da profissão.

No que concerne a atividade de ensino e possibilidades de atuação, objetivamos analisar a relação da atividade de ensino desses docentes com o sentido que estes atribuem ao

ser professor, articulamos os depoimentos dos professores de forma que, nas interpretações, foi possível compreender como os professores proferem o seu fazer, o ensinar. Assim, concluímos que os professores demonstraram segurança com relação ao saber fazer. O sentido constituído sobre o ser professor entrou em concordância com o ensinar, com o saber fazer em sala de aula. Observamos ainda uma preocupação com aspectos ligados aos conteúdos de sala de aula, porém desvinculados de um fazer voltado para o aprendizado da vida social do aluno. Neste caso, ficou visível a fragilidade no ensinar. Os professores demonstraram limitações em suas habilidades de ensino, o que se fastia do significado social da profissão. Diante dessas limitações, divergiram quanto ao sentido constituído e seus fazeres em sala de aula.

Podemos concluir que os sentidos processados pelos professores em sua trajetória estão relacionados com o que foi cristalizado socialmente, dando origem ao eu profissional. A forma como hoje se apresentam os fazeres pedagógicos dos professores diz respeito às vivências pessoais que ocorreram por meio dos muitos afetos vivenciados. No caso, os fatores objetivos presentes no percurso de vida profissionais deram origem à subjetividade desses profissionais.

Em nossas buscas sobre a compreensão do ser professor nos deparamos com dificuldades principalmente, durante as análises ao interpretarmos as falas dos interlocutores, sem fazermos juízo de valores. Tendo em vista essa preocupação, consideramos a relevância de novos olhares em torno da temática, visto que o professor em nossa sociedade é um agente mediador entre a cultura, a escola, a sociedade e a família. Nesse caso, pesquisar sobre esse profissional é discutir a sua importância considerando aspectos variados como o sentido pessoal apreendido em contexto de vivência social. Podemos dizer que isso sinaliza para novas pesquisas com relação a referida temática.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão.** São Paulo: Cortez, 2006. 120 p. (Coleção Questões na Nossa Época, v. 128).

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 95-110.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 29, p.108-118. maio/jun, jul/ago, 2005.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes,** Campinas, São Paulo, Papirus, ano 21, n. 44, p. 19-32, 1998.

BENTES, P. P. G. **As rosas não falam.** _____Disponível em: <<http://www.luso.poemas.net/modules/news/article.php?storyid=1291>>. Acesso em: 17 ago. 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2004.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** Petrópolis:Vozes, 1985.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** São Paulo: Cortez, 2007. p.15-35.

_____. **Aventuras do barão de Münchhausen na psicologia**. São Paulo: Educ; São Paulo: Cortêz. 1999. p. 35-61.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

CANDAU, V. M. F. A Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação editora da UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO, M. V. C. de. A Construção histórica, social e cultural do psiquismo humano. In: LUSTOSA, A. V. M. F.; CARVALHO, M. V. C. de. (orgs.) **Psicologia da Educação**: Saberes e vivências. Teresina: EDUFPI, 2004. p. 15-43.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Portugal: Porto Editora. 1995. p. 125-153.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DAMIS, O. T. Docência: uma intencionalidade social? In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal**: práticas sociais: aulas, saberes e política. Curitiba: Champagnar, 2004. p. 141-154.

DEMAILLY, L. C.. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1995. p. 139- 158.

DEZIN, N. L.; LINCON, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 26-41.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, Rio de Janeiro: n. 115, p. 139-154. Mar/2002.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora. 1995. p. 93-124.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do Professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (coleção formação de professores).

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98. p. 85-90, ago. 1996.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor:** moda ou valorização do saber docente?. Araraquara, SP: JM Editora, 2001. p. 15-25.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**, 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IBIAPINA, I. M. L. de M. A trama: o significado de docência. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S.(orgs). **Pesquisa em Educação:** múltiplos olhares: Brasília: Líber Livro, 2007. 2007. Cap. 2.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

LEITE, I. **Emoções, sentimentos e afetos** : uma reflexão sócio-histórica. Araraquara: JM Editora, 1999.

LEONTIEV, A. **Atividade, consciência y personalidade.** Buenos Aires, Ciências Del Hombre, 1978.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo, Cortez. 1998.

LOIOLA, F. A. THERRIEN, J. Experiência e competência no ensino: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber ensinar. **Educação em Debate**. Fortaleza, Ceará n.45, Vol. 1, p. 96-103, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (orgs). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 57-74.

MARTINS, M. A. V. Reflexões acerca do formar professor. IN: GALLO, S.; RIVERO, C. M. L. (orgs). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: EDUSC, 2004. p. 55-77.

MENEZES, J. G. de C. Profissão de professores e dos profissionais da educação básica. In: MENEZES, J. G. de C. et al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002. p.291-299.

MIDDLETON, D.; BROWN, S. D. A psicologia social da experiência – a relevância da memória. In: **Pro-posições/Dossiê temas e tendências na perspectiva histórico-cultural**. Revista quadrimestral da Faculdade de educação/UNICAMP. V. 17. N.2 (50), maio/ago. 2006.

MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e intervir em discursos. In: GALIAZZI, M. do C.; FREITAS, J. V. de. **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: ed.UNIJUÍ, 2005, p. 85-114.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G.. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NARVAES, A. B. Significações da profissão professor. In: OLIVEIRA, V. F. de. (org.) **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p.37-56 .

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 13-33.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**, 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 13-30.

OLIVEIRA, M. K. de.; REGO, T. C.; AQUINO, J. G. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividade: Ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. In: **Pro-posições/Dossiê temas e tendências na perspectiva histórico-cultural**. Revista quadrimestral da Faculdade de educação/UNICAMP. V. 17. N.2 (50), maio/ago. 2006.

PALMA FILHO, J. C. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. B. (org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 145-167.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 22, p. 72-88. jul/dez, 1996.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1995. p. 35-50

PRADINI, R. C. A. R. Vidas de professoras: sentido do trabalho e formação – um estudo a partir da atuação docente mediatizada por novas tecnologias. In: ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. (orgs.) **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henry Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 137-149.

ROLDÃO, M. do C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista brasileira de educação. v. 12 n. 34 jan/abr. 2007.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2006. 212 p.

SANTIAGO, E. Perfil do educador/educadora para a atualidade. IN: JOSÉ NETO, B.; SANTIAGO, E. (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2006. p. 113-129.

SACRISTÁN, J. G. Contextos de determinação da prática profissional. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**, 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. (coleção ciência da educação). p. 66-88.

SCANDURRA, E. **Flores em você**. [São Paulo]. WEA Brasil, 1986. 1 disco sonoro.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, L. B. de C. Contribuições para uma teoria psicossocial da escolha da profissão. In: BOCK, Ana Mercedes Bahia et al. **A escolha profissional**. São Paulo: Casa do Psicol, 1995. 24-44 p.

STANO, R. de C. M. T. **Identidade do professor no envelhecimento**. São Paulo, Cortez, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VIANA, I. O. de A. A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, C. M. L.; GALLO S. (org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004. p. 21-54.

VIEIRA, S. L. **Ser professor**: pistas de investigação. Brasília: Plano, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Mônica Núbia Albuquerque Dias
ORIENTADOR(A): Profª Drª Maria Vilani Carvalho**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) de uma pesquisa em educação. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável por esse estudo sobre quaisquer dúvidas caso as tenha. Esta pesquisa será conduzida pela mestrandia **MÔNICA NÚBIA ALBUQUERQUE DIAS**. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte do estudo, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Se tiver dúvida, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, ou o pesquisador responsável por esta pesquisa.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Título: A compreensão do ser professor como profissional do ensinar: um estudo com docentes da Rede Pública Estadual de Teresina

Pesquisadora Responsável: Mestranda Mônica Núbia Albuquerque Dias, Orientadora – Profª Drª Maria Vilani Cosme de Carvalho

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação (Mestrado em Educação)

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa a ser realizada com professores da rede pública Estadual do Piauí. Ao desenvolvê-la pretendemos compreender sobre o ser professor como profissional do ensinar. Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição no processo de pesquisa participando de uma entrevista individual do tipo semi-estruturada e de um questionário com perguntas abertas, a qual visa ampliar e aprofundar os dados relativos aos

aspectos pesquisado sobre o sentido da docência. Os dados coletados com esses instrumentais serão registrados para estudo posterior. No caso de surgirem perguntas que possam causar algum constrangimento, estas podem ser redirecionadas com o pesquisador, assim como também está garantindo o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa.

ADESÃO VOLUNTÁRIA

A adesão a essa pesquisa é voluntária e terá duração de um ano. Este processo de pesquisa, permitirá, além de outros benefícios, a criação na instituição de espaços de reflexão crítica que possam auxiliar os docentes e aprendizes da profissão a (re) orientação dos modos de ser professor hoje, que provoquem mudanças qualitativas na educação, na escola e no processo de ensino e aprendizagem. A (re)orientação desses modos permitirá o acesso a todas as informações veiculadas no decorrer do estudo, assim como garantirá o sigilo sobre os dados fornecidos, a menos que requerido.

GARANTIA DE ACESSO

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso as pessoas responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, no caso, a professora orientadora Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho e a mestranda Mônica Núbia Albuquerque Dias que pode ser encontrada pelo telefone 3217-3009. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí Campus Universitário min. Petrônio Portela – Bairro Ininga – BL 06 – CEP: 64049-550 – Teresina-PI – (86)3215-5562.

GARANTIA DE SIGILO

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, ou a orientadora, terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

Prof^a. Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho
Orientadora

Mônica Núbia Albuquerque Dias



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Mônica Núbia Albuquerque Dias
ORIENTADOR(A): Profª Drª Maria Vilani Carvalho

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR (A) INFORMANTE

Eu, _____, CPF ou RG n. _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa A constituição do sentido da profissão docente: implicações na prática pedagógica . Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais

Teresina, ____ de ____ de ____

Nome e Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Assinatura do professor (a) orientador(a): _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____