



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARILIA DUARTE GUIMARÃES

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À DOCÊNCIA**

FORTALEZA

2018

MARILIA DUARTE GUIMARÃES

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À DOCÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- G979i Guimaraes, Marília Duarte.
A Identidade Profissional de Professoras da Educação Básica: : sentidos e significados atribuídos à docência / Marília Duarte Guimaraes. – 2018.
107 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro.
1. Identidade Docente. 2. Gênero. 3. (Auto)biografia. I. Título.

CDD 370

MARILIA DUARTE GUIMARÃES

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À DOCÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Francisca Maurilene do Carmo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Lia Machado Fiuza Fialho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico esse trabalho a todos que por escrito e por falado anunciam o mundo ao contrário; às professoras, mulheres que sobrevivem e celebrando a experiência nos ajudam a sobreviver; pra quem a vida se faz mais de esperança que de nostalgia, em especial, minha mãe; pelo exemplo que és pra mim - quem cotidianamente aumenta minha alma.

AGRADECIMENTOS

Registro meu profundo agradecimento a todos os que compartilharam o trilhar desse caminho, contribuindo e inspirando o fazer dessa pesquisa.

Agradeço, especialmente, à minha família, pelo apoio para que eu concretizasse essa pesquisa: meus pais e meus irmãos, pelos ensinamentos da amorosidade e da ação persistente.

Ao meu companheiro, amigo, amor, Thiago - pelo apoio, compreensão e carinho no decorrer de minha caminhada.

Ao professor Luís Távora Furtado Ribeiro, orientador de trabalho e de vida. Parafrazeio Arnaldo Antunes para dizer que **o seu olhar melhora o meu**. Obrigada pelas sábias palavras de orientador, pelos ensinamentos e poderosos estímulos nesse percurso de aprendizado e troca de conhecimentos.

Às professoras entrevistadas que me abriram as portas de suas histórias e suas vidas: meu mais profundo agradecimento.

À professora Maurilene e Lia pelo ensinamento do rigor e do fazer científico, mas, sobretudo, pelas cuidadosas leituras, o tempo e empenho dedicado a mim e as valiosas contribuições ao meu trabalho.

A todos que ocuparam a Faculdade de Educação em 2016 contra os corte de investimentos na Educação e o desmonte de políticas públicas do nosso país, em especial, aos amigos que a Ufc me presenteou, que são, em forma e alma a chama revolucionária por um mundo mais humano e menos desigual: Laelba, Bárbara, Rute, Lucas, Mário, Auri e Artemis, companheiros de luta, de consciência de classe e de afetos sinceros.

Aos professores que marcaram minha trajetória e adoçaram meus dias no aprender e no fazer docente: Adriana Lima Verde, Jackeline Rabelo e Danielle Kelly.

Ao grupo EDUCAS por minha introdução à pesquisa científica e ao OBEDUC por semear e florescer em minha caminhada conhecimentos e amizades afetuosas.

Aos professores Isabel, Cláudio e Hamilton pelo exemplo que são e por todo incentivo à pesquisa no mundo acadêmico.

À Mikaele, amiga de graduação e de vida. Todo meu amor, admiração e gratidão pelo carinho sincero, pelas angústias e conquistas nesse percurso de pesquisa.

Aos amigos conquistados na turma do mestrado; Angelo, Edilmar, Falcão, Beatriz, Ana Paula, Gabriel e Allan. Essa conquista é nossa!

À Karina, por todo amor, pela amizade, torcida e vibração a cada conquista.

À Cecília, pelo amor persistente e recíproco. Por me engrandecer enquanto ser humano ao longo desses anos.

Aos amigos de graduação, pesquisa e militância que levo pra vida, Laís, Fábio, Manu, Mateus, Cindy, Jéssica Isaías e Willana.

Ao Fórum Cearense de Mulheres e ao Coletivo Feminista, pelo fortalecimento, a partilha de afeto, ocupações, leituras, descobertas, discussões e cervejas. Por me proporcionarem viver a coletividade e apanhar a flor viva da vida.

À Universidade Federal do Ceará, lugar de aprendizados políticos e acadêmicos.

À FUNCAP pelo apoio financeiro.

Gratidão aos grandes e pequenos mestres do caminho.

“Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”.

Paulo Freire (1987)

RESUMO

Este trabalho investiga a constituição identitária de professoras da Educação Básica a partir de sentidos e significados atribuídos à docência. Partimos do lugar de mulher que as professoras ocupam no mundo, bem como suas histórias de vida, seus desejos e escolhas de profissão como constituidores de sua identidade docente. Compreender a identidade profissional exige entender as relações entre indivíduo, sociedade e trabalho. Desse modo, elegemos o gênero como uma categoria histórica analítica (SCOTT, 1990; SAFIOTI 2005) para discutir aspectos do trabalho docente, uma vez que o magistério está diretamente relacionado à divisão do trabalho e às relações patriarcais, de sexo e de classe. Para entender como se formam e se constituem as professoras enquanto profissionais, recorreremos ao sentido e ao significado do fazer e ser professora, a partir da perspectiva sócio-histórica do homem apresentado por Vigotski (2004; 2001; 2005) para compreendermos a formação da consciência. Mobilizar memórias e trajetórias de mulheres docentes é reconhecer que suas percepções são constituídas pela dialética entre objetividade e subjetividade e que, portanto, a formação e profissionalização estão relacionadas aos fatores de organização dos grupos e papéis assumidos à luz do passado de cada sujeito. Por esta razão, nosso estudo é fundamentado teórico e metodologicamente pelo materialismo histórico dialético, que compreende a Identidade Profissional Almeida (1998), Gatti (1996), Pimenta (2002; 2010) Dubar (1997) Nóvoa (1995; 2000) e seus significados como constituições fundamentalmente culturais, encontradas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Utilizamos narrativas (auto)biográficas como fonte de coleta de dados da pesquisa que tem como sujeitos duas professoras da Educação Básica do Jangurussu. A partir de uma abordagem qualitativa e da análise de prosa (ANDRÉ, 1983), nosso estudo constata que a escolha pela docência das professoras foi na verdade a única opção de profissão possível para mulheres que tiveram espaços e recursos financeiros limitados, aliado à necessidade de trabalhar em tempo parcial, pois necessitavam cuidar da casa e dos filhos. O tornar-se docente esteve diretamente ligado à prática em sala de aula, pois as professoras do Jangurussu já eram professoras antes de se tornarem profissionais graduadas. Conhecer a realidade social na qual a escola está inserida possibilitou a constituição identitária das professoras, assim como a mudança de suas concepções de ensino e de educação, constatando a teoria de que é do mundo do trabalho que se elevam todas as formas de consciência.

Palavras-chave: Identidade Docente. Gênero. (Auto)biografia.

RESUMEN

Este trabajo investiga la constitución identitaria de profesoras de la Educación Básica a partir de sentidos y significados atribuidos a la docencia. Partimos del lugar de mujer que las profesoras ocupan en el mundo, así como sus historias de vida, sus deseos y elecciones de profesión como constituyentes de su identidad docente. Comprender la identidad profesional exige entender las relaciones entre individuo, sociedad y trabajo. De este modo, elegimos el género como una categoría histórica analítica (SCOTT, 1990; SAFIOTI 2005) para discutir aspectos del trabajo docente, una vez que el magisterio está directamente relacionado a la división del trabajo ya las relaciones patriarcales, de sexo y de clase. Para entender cómo se forman y se constituyen las profesoras como profesionales, recurrimos al sentido y al significado del hacer y ser profesora, a partir de la perspectiva socio-histórica del hombre presentado por Vigotski (2004; 2001; 2005) para comprender la formación de la conciencia . Movilizar memorias y trayectorias de mujeres docentes es reconocer que sus percepciones están constituidas por la dialéctica entre objetividad y subjetividad y que por lo tanto la formación y profesionalización están relacionadas a los factores de organización de los grupos y roles asumidos a la luz del pasado de cada sujeto. Por esta razón, nuestro estudio es fundamentado teórico y metodológicamente por el materialismo histórico dialéctico, que comprende la Identidad Profesional Almeida (1998), Gatti (1996), Pimenta (2002; 2010) Dubar (1997) Nóvoa (1995; 2000) y sus significados como constituciones fundamentalmente culturales, encontradas en las relaciones sociales que el individuo mantiene con el mundo exterior. Utilizamos narrativas (auto) biográficas como fuente de recolección de datos de la investigación que tiene como sujetos dos profesoras de la Educación Básica del Jangurussu. A partir de un abordaje cualitativo y del análisis de prosa (ANDRÉ, 1983), nuestro estudio constata que la elección por la docencia de las profesoras fue en realidad la única opción de profesión posible para mujeres que tuvieron espacios y recursos financieros limitados, aliado a la necesidad de trabajar a tiempo parcial, pues necesitaban cuidar de la casa y de los hijos. El convertirse en docente estuvo directamente ligado a la práctica en el aula, pues las profesoras de Jangurussu ya eran profesoras antes de convertirse en profesionales graduadas. Conocer la realidad social en la cual la escuela está insertada posibilitó la constitución identitaria de las profesoras, así como el cambio de sus concepciones de enseñanza y de educación, constatando la teoría de que es del mundo del trabajo que se elevan todas las formas de conciencia.

Palabras clave: Identidad Docente. Género. (Auto)biografía.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Famílias habitam o entorno da montanha de lixo.....	60
Figura 2 – São Cristóvão nos dias atuais.....	63
Figura 3 – Cuca do Jangurussu.....	65
Figura 3 – Sarau da B1	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os sujeitos da pesquisa.....	33
Quadro 2 – Categorias da pesquisa.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CONEP	Conselho Nacional de Ética e pesquisa
EEIF	Escola de Ensino Infantil e Fundamental
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LIE	Laboratório de Informática e Ensino
OBEDUC	Observatório da Educação
OMEB	Organização Mundial para a Educação Brasileira
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGEB	Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Do ponto de partida aos propósitos da pesquisa – o lugar da mulher na sociedade.....	17
2	O CAMINHO DA PESQUISA – ASPECTOS TEORICO METODOLÓGICOS	29
2.1	Narrativas (Auto)biográficas.....	34
3	OLHARES E PERSPECTIVAS SOBRE A IDENTIDADE	39
3.1	A construção da identidade profissional a partir da psicologia sócio - histórica.....	44
4	SENTIDOS E SIGNIFICADOS – O USO DA PALAVRA	48
4.1	Sentido e significado pela ótica do materialismo histórico dialético.....	49
4.2	A percepção como parte do pensamento.....	52
4.3	A memória como elemento articulador de sentidos: entre o individual e o coletivo.....	54
5	A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DO JANGURUSSU.....	58
5.1	O lugar de que falamos.....	59
5.2	A chegada na unidade escolar Melo Jaborandí.....	65
5.3	O que dizem as professoras.....	66
5.4	Profissionalização e Identidade Docente.....	97
6	REFLEXÕES FINAIS: UMA SÍNTESE DAS CONSTATAÇÕES.....	99
	REFERÊNCIAS.....	102
	ANEXO A – LETRA COMPLETA DA MÚSICA “O LOBISOMEM DO JANGURUSSU.....	108
	ANEXO B – MAPA DE POBREZA NA CAPITAL.....	110
	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	111
	ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS.....	113
	ANEXO E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MORADORA DO	

BAIRRO..... 114

ANEXO F – MULHERES INSPIRADORAS..... 115

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho¹ investiga a identidade profissional de professoras da Educação Básica a partir dos sentidos e significados que atribuem à docência. Experiência de professoras da rede pública de ensino do município de Fortaleza no bairro Jangurussu. O estudo buscou conhecer quais as marcas constituidoras da docência das professoras pesquisadas, bem como que percepção as professoras têm de sua profissão.

A proposta surge a partir de estudos realizados por mim² ainda na graduação, quando, em busca de melhor fundamentar as pesquisas sobre o tema, integrei o Observatório da Educação (OBEDUC), onde realizei estudos sobre Desenvolvimento Profissional de professores da Educação Básica. Entretanto, cabe pontuar que meu contato com as professoras da Escola Melo Jaborandi, instituição situada na Regional VI, em Fortaleza, aconteceu logo nos primeiros semestres de graduação.

O ingresso na escola ocorreu através da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), experiência que me levou até o “chão” da escola pública. Diferente de um estágio ou trabalho de campo, ser bolsista do Pibid proporcionava vivenciar o cotidiano escolar contíguo ao aprender da profissão docente. Como se tratava de uma pesquisa mais estendida sobre a atuação profissional, os processos de ensino-aprendizagem, a relação entre ensino e pesquisa, a análise dos documentos legais etc., a vivência no Pibid foi marcadamente minha entrada no fazer científico.

Esse momento de descoberta com a profissão e a vivência em uma sala de aula de uma escola de periferia foi decisivo para a aproximação do objeto de estudo. Uma característica significativa foi perceber que a escola é um ambiente de trabalho majoritariamente feminino. Outrora, já tinha me deparado com essa realidade, mas foi como bolsista que comecei a indagar sistematicamente essa realidade.

Parecia estar ali para aprender a ensinar. “O que vou encontrar na sala de aula?”, perguntava-me. E somente depois que me estranhei com aquele espaço tão familiar pude notar que aquele local era não apenas um ambiente de trabalho feminino, como também era a oportunidade que mulheres das camadas populares tiveram de ingressar no mercado de trabalho. O perfil de profissionais que ali trabalhavam ensinando crianças foi traçado empiricamente: mulheres pobres que tiveram oportunidade de escolarização e, através da

¹ Este texto segue as orientações do Guia de Normalização de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Federal do Ceará – UFC, atualizado em 2017 de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas-ABNT.

² Nesta parte do texto, usarei a 1ª pessoa do singular em virtude do caráter pessoal da narrativa do percurso de vida. A partir do tópico 1.2 *Objetivos da pesquisa e estrutura do texto*, passarei a utilizar a primeira pessoa do plural.

docência, ingressaram no campo profissional.

A partir disso, surge a necessidade de compreender a articulação desses aspectos vinculados às relações de gênero e sua interconexão com o campo profissional, as aspirações profissionais e a construção da identidade docente de professoras da referida escola.

1.1 Do ponto de partida aos propósitos da pesquisa – o lugar da mulher na sociedade

O entendimento teórico do lugar que ocupam na sociedade as mulheres trabalhadoras de nossa pesquisa é de fundamental importância para ajudar a conhecer e a compreender as dificuldades que continuam a afetar a mulher na sociedade de classes.

De acordo com Faria & Nobre (1997), foi a partir da consolidação do capitalismo que se cristalizou a divisão entre as esferas pública e privada. Esta última era considerada como lugar próprio das mulheres, do doméstico, da subjetividade e do cuidado, enquanto a esfera pública tornava-se espaço privilegiado para atuação e ação social masculina, dos iguais, da liberdade e do direito.

No entanto, há na sociedade uma diferenciação teórica entre os sintomas e as causas da opressão e inferiorização da mulher. Discussões que nos ajudaram a esclarecer questões sobre o surgimento e a organização da nossa sociedade, mas que trazem muitas vezes compreensões biologicistas³, que são vistas por nós, nesse trabalho, como barreiras que impedem a compreensão da realidade.

Buscamos analisar a história da humanidade a partir de uma compreensão da totalidade apresentada pelo método histórico dialético marxista. Compreensão que descarta a determinação psicobiológica das formas sociais e da divisão dos papéis na sociedade, bem como de qualquer comportamento inato do homem. De acordo com Engels (2012, p. 230), a posição das mulheres em relação aos homens se deteriorou com o advento da sociedade de classes. O autor afirma que “a transformação da família nuclear na unidade econômica básica da sociedade, na qual a mulher e seus filhos se tornam dependentes, surge junto com as relações de classe exploradoras, que resulta numa opressão das mulheres que persiste até os dias de hoje”. Realidade que permanece, com diferenças, até os dias atuais.

Foi após a Revolução Russa (1917), que uma profusão de pesquisas na tradição da

³ Concepções que compreendem o indivíduo a partir da definição biológica que lhe foi designada ao nascer. Nessa perspectiva, o sexo biológico é determinante para a construção da identidade do sujeito e de suas práticas sociais.

escola “histórica” de Franz Boas⁴ e até sob a rubrica do “funcionalismo” surgiu para tentar ansiosamente, demonstrar que “as instituições de classe, a propriedade privada, a família monogâmica como unidade econômica, e até mesmo o próprio Estado poderiam ser encontrados em todos os níveis da sociedade humana”. (Engels, 2012. p.235). Em outras palavras, teorias que afirmavam ser a mulher, dominada, explorada e oprimida em todas as formas de sociedade que já existiram.

Mas uma detalhada pesquisa documental e de campo, já anunciada no posfácio da obra de Engels⁵, feita por Leacock (1950 -1951) numa comunidade primitiva dos índios *Montagnais Naskapi*, no Canadá, refuta os argumentos contemporâneos de que a dominação masculina⁶ é universal e até inevitável na sociedade humana. A autora afirma que o comunismo primitivo precedeu o surgimento das classes na história humana e que a história da humanidade se caracterizou por uma inquestionável relação de cooperação. Seu estudo atribui especial atenção à relação de igualdade entre os sexos dentre os *Montagnais-Naskapi*. Leacock (1954), além de atestar a relação entre solidariedade, autonomia e coletividade, contesta o conceito de comunismo que sufoca as individualidades, visto que, na sociedade primitiva a que dedicou seus estudos por anos, prevaleceram relações igualitárias e, a comercialização da pele, ou seja, o capitalismo é quem funda a divisão social dos papéis.

Divisão que funda e reproduz desigualdades desde a primeira instrução escolar, quando crianças são instruídas a se identificarem com modelos do que é feminino e masculino, em que as atribuições femininas são não somente diferentes, mas desvalorizadas e inferiorizadas em relação às masculinas.

No Brasil, enquanto a presença dos jesuítas representava uma força social construtiva para uma parcela da população masculina, para as mulheres não significava nenhum instrumento de libertação, mas sim o ensinamento à submissão à igreja e ao marido. Na verdade, o ideário da educação feminina consistia exclusivamente em instruir-se para as prendas domésticas e incumbir-se do cuidado com o marido e filhos, enquanto a possibilidade de desempenhar uma profissão assalariada era descartada. (SAFFIOTI, 2013)

Eram nítidos os preconceitos que cercavam o trabalho feminino nessa época. Como mulheres ainda eram vistas prioritariamente como donas de casa e mães, a ideia da

⁴ Antropólogo teuto-americano que numa expedição ao Canadá (1883-1884), estudou os esquimós e redigiu conclusões importantes sobre as teorias difusionistas e evolucionistas.

⁵ Introdução à Edição Estadunidense em: *A origem da Família, da Propriedade privada e do Estado*, (2012).

⁶ Em aula ministrada no curso de Mestrado e Doutorado da Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC/PPGEB, no dia 03 de maio de 2018, a professora Susana Jimenez trouxe os primeiros resultados da tradução da obra *O mito da dominação masculina* de Eleanor Leacock (1954), explanação oral intitulada “Exploração de Classe, opressão de Gênero e Raça” da qual obtivemos parte dessas informações.

incompatibilidade entre casamento e vida profissional tinha grande força no imaginário social. Um dos principais argumentos, como afirma Pinsky (2010), era o de que, trabalhando, a mulher deixaria de lado seus afazeres domésticos e suas atenções e cuidado para com o marido: ameaças não só à organização doméstica, como também à estabilidade do matrimônio.

O mundo do trabalho para a mulher tem uma história atravessada pela moralidade social, reflexos do direcionamento da mulher à esfera da vida privada. Segundo Pinsky (2010), as elites intelectuais e políticas do começo do século XX, influenciada pelo filósofo francês Jean-Jacque Rousseau e por concepções religiosas, procuraram redefinir o lugar das mulheres na sociedade à medida que novas perspectivas de trabalho e de atuação surgiam com a crescente urbanização e industrialização das cidades.

A autora afirma que a industrialização brasileira trouxe um grande número de mulheres para a indústria de fiação e tecelagem, além disso, muitas mulheres eram costureiras e completavam o orçamento trabalhando em casa. Mas apesar do grande número de trabalhadoras presentes nos primeiros estabelecimentos fabris brasileiros, elas foram progressivamente expulsas das fábricas à medida que avançava a industrialização e a incorporação da força de trabalho masculina no setor fabril.

Foi na década de 1950 que a participação feminina cresceu no mercado de trabalho, especialmente no setor de consumo coletivo, comércio e serviços públicos. De acordo Pinsky (2010), esse crescimento trouxe novas oportunidades de trabalho para as mulheres em profissões como as de enfermeira, professora, médica e assistente social. Ocupações que exigiam das mulheres uma qualificação e que, conseqüentemente, demandou uma maior escolaridade feminina e provocou mudanças significativas no status social das mulheres.

Partimos dessas questões para destacar o gênero numa sociedade de classes por sua importância cada vez mais atual, pelo lugar e papel da mulher na sociedade contemporânea particularmente – em especial, em sua atuação no trabalho numa sociedade patriarcal. Além disso, escolho professoras mulheres para entrevistar por constituírem a maioria dos profissionais atuantes na Educação Básica que se encarregam e se responsabilizam, há mais de um século, pela educação fundamental do país.

Embora o magistério tenha sido compreendido como uma extensão dos trabalhos domésticos, sobretudo dos cuidados de crianças, Almeida (1998) destaca em seus estudos que ser professora se tornou uma atividade importante para as mulheres, pois até a década de 1930 era a única forma de emprego institucional destinado ao gênero feminino. Por mais que

tivessem escolha, os elementos constitutivos das alternativas estavam de acordo com as responsabilidades sociais, em conformidade com o gênero masculino ou feminino, o que significava uma limitação de possibilidades e escolhas definidas de acordo com papéis assumidos na sociedade. Ou seja, tudo bem que mulheres desempenhem um trabalho, desde que signifique cuidar de algo ou de alguém e que não comprometa os afazeres domésticos.

A urbanização e industrialização das cidades junto às primeiras reivindicações feministas no país impulsionaram mudanças nas representações culturais acerca da educação feminina e do papel das mulheres na nova sociedade que emergia. Mulheres passaram a atuar no espaço público e a exigir igualdade de direitos, de educação e de profissionalização. As conquistas tecnológicas e os avanços dos meios de comunicação promoveram uma intensificação da escolarização feminina e a transição da condição de analfabetas para a formação em nível superior, o que repercutiu de forma direta no ingresso de mulheres no campo profissional.

Esse movimento trouxe à tona conquistas de espaços historicamente negados à mulher que agora subvertem condições de trabalho em diferentes aspectos. Conquistas como essa direcionaram um número cada vez maior de mulheres para as profissões científicas. No entanto, sabemos que esse campo hesita em legitimar o conhecimento e a profissionalização da mulher, visto que a moral burguesa da sociedade patriarcal destina à mulher profissões ou trabalhos em que prevaleça o ato de cuidar, naturalizando atividades que derivam desse cuidado como um valor feminino.

A profissão de professora como guardiã e protetora da infância é um dos exemplos mais clássicos. Não por coincidência, a profissionalização do público feminino se dá em grande maioria nas profissões da área da Educação e da Saúde, como mostram os dados de uma pesquisa divulgada em 2014 sobre a mulher no ensino superior. No referido estudo, Andreia Barreto (2014) apresenta evidências do crescimento da participação feminina em “carreiras tipicamente masculinas”, mas mostra que, por outro lado, persistem desigualdades e diferenças entre homens e mulheres. De acordo com o levantamento feito pelo INEP e a partir do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (*ENADE*), nos anos de 2009 a 2012 a majoritária presença da mulher nos cursos de graduação não esconde a permanência de distinções que evocam a tradicional divisão sexual do trabalho, enquanto os cursos ligados às áreas tecnológicas e às engenharias continuam a apresentar baixíssimo percentual feminino (BARRETO, 2014).

A autora afirma ainda que a formação das mulheres permanece associada ao cuidado e à educação quando continuam a se formar prioritariamente em Enfermagem (84%),

Fonoaudiologia (91%), Serviço Social (92%), Nutrição (93%), Terapia Ocupacional (94%), e Pedagogia (93%). Para o senso comum, tais profissões exigem a transferência dos cuidados do lar como carinho, amor, dedicação e cuidado, o que na Pedagogia, em específico, provoca a chamada feminização do magistério, profissão que tem um fator agravante devido a “vocação”. Bruschini & Amado (1998, p. 7) afirmam que:

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado a idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. (BRUSCHINI & AMADO, 1998, p. 7).

Apesar disso, a educação e a profissionalização que acabaram por ser conquistadas, embora parcialmente porque, restritas a determinadas profissões, revelaram-se como uma possibilidade de exercer atividades laborais e conciliá-las com as atividades do lar, visto que o trabalho realizado na escola, na verdade, seria uma extensão dos trabalhos de casa e da vida familiar.

A devoção de tantas mulheres à educação das crianças não se justifica apenas por aspectos profissionais: estamos também, segundo Almeida (1998), diante da paixão pelo possível, “sentimento derivado do sentido do ser e da existência, que incorpora o desejo às possibilidades concretas de sua realização”. Ensinar crianças emerge então como uma oportunidade educacional e profissional que representava naquele período um trampolim para o início de uma carreira.

Assim, o objeto desse estudo é delineado partindo da compreensão de que a integração da mulher à história, à profissionalização e, especificamente, à docência só aconteceu à medida que isso lhe foi possível, dentro das condições materiais e concretas que existiam. E, aliadas às condições materiais garantidas, este é um cenário de muita luta e obstinação por novas conquistas. É partindo desse contexto que o gênero⁷ é eleito como uma categoria de análise (Scott, 1990), pois entendemos que discutir trabalho docente pressupõe refletir historicamente sobre a construção das relações sociais fundadas nas diferenças de gênero. E concordando com Saffioti (2005), o gênero não é tão-somente uma categoria analítica, mas também uma categoria histórica que sua dimensão adjetiva exige.

Além disso, ocupar o mercado de trabalho e tornar-se trabalhadora concretiza a

⁷ Scott descreve o gênero como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos”, como também um “primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 14).

soma de dominação e exploração, uma novidade, que é aqui entendida como opressão. Se antes era oprimida pelas relações patriarcais, sem ao menos se livrar da dominação de gênero, é vítima de uma nova exploração, a de classe.

Michael Apple (1998) foi quem primeiro definiu a categoria de gênero como um elemento indispensável para a compreensão do trabalho docente. Apple afirma que o magistério feminino está diretamente relacionado a “um processo de trabalho articulado às mudanças, ao longo do tempo na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais e de classe” (APPLE, 1998, p.15). Assim, conhecer como professoras compreendem qual o sentido e o significado de sua profissão, que foi caracterizada socialmente como um “trabalho de mulher” para discutir a identidade profissional e a profissionalização é fundamental que tomemos a condição de mulher que as professoras ocupam na sociedade como ponto de partida para nossas discussões sobre profissionalidade, construção da carreira e da identidade docente, um processo que envolve compreender as relações entre indivíduo e sociedade, bem como entre indivíduo e trabalho.

Assim buscamos compreender como professoras da Educação Básica do Jangurussu constituem-se e reconhecem sua função e atuação docente, conhecendo os aspectos mobilizadores que favoreceram a escolha pelo magistério, bem como suas concepções, sentidos e significados atribuídos à docência através de suas narrativas.

O trabalho se insere no eixo Formação de Professores, pois corroboramos com Pimenta (1999) quando afirma que a formação de professores é um *contínuum* de elaboração e reelaboração da identidade, e que esta permite aos professores ressignificar saberes e modos de atuação a partir das necessidades e desafios do cotidiano. Falar de Formação de Professores vai além de um curso de graduação ou uma qualificação institucional para a atuação profissional. É preciso considerar a Formação de Professores como um conjunto que unifica o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional, como afirma Antônio Nóvoa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa. (NÓVOA, 1995, p.25).

Ainda segundo o pesquisador português, a formação docente vai além do aprendizado de metodologias e aquisição de conhecimentos. Ela está relacionada ao crescimento e ao aperfeiçoamento dos professores como profissionais. Portanto, processo formativo significa investimento pessoal, olhar sobre os percursos, projetos próprios e histórias de vida que recaem sobre a formação da identidade profissional.

Adentrar nesse mundo é olhar para esse “novo” objeto de investigação educacional, como diria Nóvoa, (2007) é entender que o professor é uma pessoa, e que é urgente recolocá-lo no centro dos debates educacionais. Em sua obra, o autor aponta equívocos do percurso evolutivo da investigação educacional dividindo-o em três grandes fases: a procura das características intrínsecas ao “bom” professor; a tentativa de encontrar o melhor método de ensino; e a importância concedida à análise do ensino no contexto real da sala de aula no paradigma processo-produto. Essa literatura considerava um avanço a possibilidade de estudar o ensino para além dos próprios professores, reduzindo a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades técnicas pedagógicas.

De acordo com o autor, a segregação científica do *eu profissional* e do *eu pessoal*, posteriormente transferida para o plano institucional, é um dos responsáveis pela crise identitária dos professores, o que favorece inclusive o processo de desprofissionalização.

Desde o pós guerra que o papel da escola no processo de reprodução social e cultural se tem vindo a alterar, como se demonstra pelo facto de as elites locais serem cada vez menos recrutadas com base em critérios escolares, com a consequente diminuição do prestígio dos professores (Laborite, 1992). Reduzidos às suas competências técnicas e profissionais, ameaçados por utopias que os pretendiam substituir por máquinas ou sistemas não humanos de educação, esvaziados de uma afirmação própria da dimensão pessoal da sua profissão...os professores têm passado por momentos difíceis nos últimos vinte anos (COLE e WALKER, 1989; POWELL e SOLITY, 1990 citado em NÓVOA 2007, p.15)

São tempos difíceis para uma profissão que clama por valorização, que busca o devido reconhecimento social - embora a mediatização do trabalho não seja um produto - e que tem em sua memória histórica a marca da ocupação secundária em relação ao trabalho material e produtivo.

É sobre essa secundarização que Nóvoa (2007, p.15) faz um apanhado histórico de debates educacionais ao longo dos últimos vinte anos com base nos estudos de Ball e Goodson (1989) e Woods (1991). Em síntese, a profissão passa por fases e ataques diferentes; os anos 1960 são considerados um período em que os professores foram ignorados e descartados enquanto sujeitos agentes e determinantes no processo de ensino e aprendizagem; os anos 1970 como uma fase em que os professores foram esmagados, sob o peso da acusação de serem reprodutores desse sistema e de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 80 como um período em que surge e se expande as agências de controle simultaneamente com o desencadeamento de práticas institucionais de avaliação.

Um marco de ruptura dessa lógica apontada pelo autor é a publicação do livro *O professor é uma pessoa*, em 1984, de Ada Abraham. A partir disso, surge uma considerada literatura sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e

autobiografias docentes e o desenvolvimento pessoal dos professores. Paralelo a esse movimento, a atenção às práticas dos professores também avança no campo das pesquisas educacionais, mas agora acompanhada do olhar para a vida dos professores.

Hoje sabemos que não podemos reduzir as análises do fenômeno educacional à dimensões racionais e positivistas que desconsideram as singularidades do ser professor e da constituição desse “ser professor”. Refletir sobre a profissão docente nos coloca inevitavelmente frente à reflexão de uma constituição identitária. Como chama Nóvoa, o processo identitário:

Pois a identidade não é um processo adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza **a maneira como cada um sente e se diz professor.** (2012, p. 18) **(Grifos nossos).**

O trecho em destaque expressa nossa intenção ao nos debruçarmos nesse estudo e dar atenção especial ao que sentem as professoras e como se dizem professoras, visto que, a construção identitária passa também por sentir a profissão e por como se percebem enquanto sujeitos trabalhadores. Essas questões trazem consigo nossa pergunta de pesquisa: **como se constitui a identidade profissional de mulheres professoras da Educação Básica a partir do sentido e significado por elas atribuído à docência?** Buscamos nessa investigação trazer dados elucidativos em relação à compreensão da profissão na sociedade contemporânea, pois compreender o processo identitário é também compreender o processo que expressa uma realidade concreta na relação com o outro e com o mundo.

Além disso, compreendemos que a identidade está em permanente movimento, assim buscamos conhecer quem são as professoras que vivenciam o atual contexto sócio-histórico e como se constrói essa identidade contemporânea. Essas compreensões embasaram nossas reflexões sobre as professoras a partir do lugar de mulher que elas ocupam numa sociedade industrial classista, com encaminhamento teórico das questões postas pelo cruzamento no modo de operar as relações sociais, visto que, não podemos abstrair-nos dessa compreensão, pois é ela quem orienta a análise rumo à descoberta dos elementos considerados importantes.

Com base nas questões mencionadas, a investigação tem como objetivo geral compreender como se constitui a identidade de professoras da Educação Básica da escola Melo Jaborandí, localizada no bairro Jangurussu, em Fortaleza/CE, a partir de aspirações, sentidos e significados por elas atribuídos à docência.

Esta intenção central foi desdobrada ainda nos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os aspectos mobilizadores que favoreceram a escolha de profissão das mulheres professoras do Jangurussu;
- b) Discutir a significação social que a docência assume na vida das professoras, a partir dos sentidos por elas atribuídos ao fazer docente;
- c) Compreender como se percebem no papel histórico como mulheres trabalhadoras que atuam na área na educação e democratização do conhecimento.

Estes objetivos nortearam o desenvolvimento de nosso trabalho, que conta com essa Introdução e seis seções: O caminho da pesquisa: *aspectos Teóricos Metodológicos; Olhares e perspectivas sobre a Identidade; Sentidos e Significados – o uso da palavra e A Identidade Profissional de professoras do Jangurussu*, seção seguida das *Considerações Finais, Referências, Anexos e Apêndices*.

O primeiro capítulo *O caminho da pesquisa: aspectos teóricos metodológicos* – oferece fundamentos sobre o método e o percurso da investigação. Discutimos a literatura no que diz respeito à História de Vida e Narrativas (auto)biográficas, como fonte para produção de dados do estudo, que se fundamenta no Materialismo Histórico e Dialético, como abordagem teórica e metodológica. Buscamos explicitar nossa compreensão da narrativa (auto)biográfica como opção metodológica no campo educacional, bem como fundamentar nosso movimento de interpretação dos dados a partir da análise de prosa no âmbito de uma abordagem qualitativa de pesquisa.

No segundo capítulo *Olhares e perspectivas sobre a identidade* – apresentamos nossa concepção do conceito de identidade utilizado nessa pesquisa, que tem por fundamento a dialética, na qual entendemos que a constituição identitária passa pela objetividade do mundo material que é subjetivada no campo pessoal. Explicitamos também nossa compreensão sobre identidade profissional, entendida aqui, a partir da inserção do trabalho como condição e fonte dessa constituição, uma vez que o desenvolvimento do psiquismo permite a estruturação da consciência e a representação da realidade é concretizada pela fala, ideias que estão em consonância com a perspectiva da Psicologia sócio-histórica e, que, por esta razão, o indivíduo é apreendido como via de acesso para o conhecimento da totalidade social a partir de uma relação parte-todo.

O terceiro capítulo *Sentidos e Significados – o uso da palavra* exprime nossa compreensão das categorias conceituais da pesquisa; Sentido e Significado apresentado por Vigotski e pela escola russa (VIGOTSKI; LURIA e LEONTIEV) que entende o ser humano como um ser que se apropria das significações sociais do mundo objetivamente histórico e

confere-lhes um sentido próprio e singular. Nessa sessão buscamos elucidar a compreensão das trajetórias das professoras permeadas por afetos, recordações e vivências particulares, como resultado do confronto entre significados sociais e a intersubjetividade do sujeito, uma vez que tudo o que foi vivido e criado tem funções e significados socialmente estabelecidos. Posto isso, trazemos a discussão da memória como um elemento fundamental na articulação de sentidos entre o individual e o coletivo.

No quarto capítulo - *Identidade Profissional de Professoras do Jangurussu* – buscamos conhecer o lugar de que falamos e que lugar ocupa na memória e no esquecimento a história do Jangurussu, a partir da narrativa de uma moradora antiga do bairro, que nos revela recordações da história local, como também as consequências das principais mudanças ocorridas naquele conjunto habitacional. Resgatamos, nos documentos oficiais da escola, subsídios técnicos para melhor compreender o papel social da instituição e diagnosticar de um modo geral sua abrangência estrutural, escola essa entendida como espaço de acesso e democratização do conhecimento e da cultura para crianças e jovens cearenses. Por último, tornamos pública a percepção de professoras sobre o trabalho docente, o se tornar e ser professora a partir de suas escolhas, trajetórias e vivências pessoais e profissionais.

Nossas análises, discussões e interpretações dos dados encontram-se na sessão *Reflexões finais: uma síntese das constatações*, na qual vimos que o uso das narrativas (auto)biográficas apresenta-se como um instrumento essencial para a compreensão das apropriações e significações do mundo. As histórias de vida dessas educadoras deixam aflorar aspectos de sua formação, constituição e profissionalização. As reflexões proporcionadas por nosso estudo contribuem para agregar elementos atuais, em face da emergência de novas estratégias de valorização da mulher enquanto sujeito para além da igualdade de direitos, mas para o reconhecimento da profissionalização, uma vez que ela possibilita o acesso ao conhecimento e eleva a um nível diferente de resistência as mulheres trabalhadoras.

2 O CAMINHO DA PESQUISA – ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

A pesquisa científica pauta-se na aventura humana de querer saber o que se ignora e aprender melhor o que já se sabe (FREIRE, 1998). Assim, é preciso dizer que o novo não está no inédito, mas no processo de construção, nos caminhos escolhidos e no olhar diferenciado. Diante disso, entendendo que a Ciência não se produz sem caminho metodológico, Pinto (1979, p. 367) assegura que “[...] o método não é outra coisa senão a sistematização das soluções que se mostram eficazes na consecução das metas propostas”.

Mas, como construir um objeto de pesquisa pautado na cientificidade e no rigor metodológico quando se trabalha com a subjetividade das percepções e ao mesmo tempo com a materialidade histórica em que estão inseridos os sujeitos?

Pergunta que permeou o início de nossa caminhada metodológica. Foi necessário, antes de tudo, desconstruir que a técnica não é um critério decisivo para a cientificidade, pois “a técnica por si só não permite construir a distância necessária para a objetivação. Ela se liga apenas à aparência, mas o objeto se permanece plano. É a teoria que lhe dá volume”. (KAUFMAN, 2013. p.14).

Só depois de feito e refeito é que a hipótese do projeto de pesquisa também foi deixada de lado, pois não cumpriríamos o protocolo clássico de uma pesquisa que elabora uma hipótese, define um procedimento e retifica a hipótese. Ao contrário disso, buscamos em Kaufman (2013) a inversão das fases da construção do objeto, em que o trabalho de campo não é considerado como uma instância de verificação de um problema previamente apontado, mas sim o ponto de partida para o problema. Essa perspectiva de pesquisa compreende que é a partir de nossa ida a campo que o trabalho ganha forma, sentido e objetivação.

Assim, partimos de nossa intenção inicial de trabalho, com ideias e leituras e fomos a campo, onde o objeto de estudo foi construído gradualmente, através de uma elaboração teórica que progrediu diariamente. Vimos no campo, variáveis importantes. Assim, não endurecer esse processo foi de fundamental importância, pois compreendemos que o campo é esse universo de possibilidades que deve permanecer flexível, variável e evolutivo.

De acordo com Kaufman (2013, p.61.), na perspectiva compreensiva “o homem comum tem muito a nos ensinar e as técnicas formais fundamentadas no trabalho de tipo explicativo conseguem dar conta apenas de uma pequena fração desse conhecimento”, o que nos faz ir além quanto aos procedimentos de análise, e, ao movimento contrário de explicar, buscou-se, portanto, compreender, pois:

O processo compreensivo apoia-se na convicção de que os homens não são simples agentes portadores de estruturas, mas produtores ativos do social, portanto depositários de um saber importante que deve ser assumido do interior, através do sistema de valores dos indivíduos. Ele consiste na capacidade de interpretar e de explicar a partir de dados recolhidos. A compreensão da pessoa é apenas um instrumento, o objetivo do sociólogo é a explicação compreensiva social. (KAUFMAN, 2013, p.46)

A partir disso, buscamos não separar especulações abstratas teóricas de um conhecimento empírico. A tentativa foi correlacionar os dois processos, a fim de produzir uma teoria a partir da objetividade compreendida na realidade dos sujeitos. Desse modo, pautados na concepção de que o método é um conjunto de estratégias e processos reflexivos e que os instrumentos são perspectivas de apreensão do objeto, adotamos como método a História de Vida, tendo como fonte de produção de dados a narrativa (auto)biográfica, a partir de uma análise proposta por Vigotski (2004a, p.66), que defende uma análise objetiva que “procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos em vez de suas características perceptíveis”. Esse método de análise tem como fundamento o Materialismo Histórico e Dialético, pois entende que, para apreendermos determinada situação, é necessário voltarmos nossos olhares para a gênese do fenômeno.

Método apontado por Saviani (1991), como instrumento da superação do senso comum educacional a partir do conhecimento da realidade empírica por meio da reflexão teórica (movimento do pensamento, abstrações), para a etapa da consciência filosófica (realidade concreta pensada, e plenamente compreendida). Sobre estas questões, o autor escreve:

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento. Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato [...] A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (SAVIANI, 1996; p.11)

Assim, o materialismo histórico dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica. Portanto, nossa interpretação dos dados recolhidos nessa pesquisa é atravessada pelo princípio da contradição, presente nesta lógica, o que indica que para pensar a realidade é preciso aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Do acordo com JIMENEZ *et al* (2011), neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico

desordenado e, por meio de abstrações, se voltar à empiricidade, que não será mais um todo caótico, mas um concreto pensando, uma compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto esse, que é concreto porque é síntese de múltiplas determinações.

Desse modo, nosso método ultrapassa a visão positivista, em que as Histórias de Vida são reduzidas ao texto como produtor de sentido e narrativas são entendidas como uma fonte determinista, uma análise que desconsidera as peculiaridades da história de uma vida, a partir do contexto das relações sócio-político-econômicas e culturais que perpassam aquela realidade e que dão sentido a História de Vida.

O suporte teórico da metodologia concorda com o que aponta Santamarine e Marinas (1994, p. 268 e 269, citado em SOUZA e ABRAHÃO, 2006 p.154) sobre o caráter dialético da História de vida:

Histórias de Vida são entendidas como inseridas em um sistema de tal modo que, sem serem desvinculadas do momento da enunciação ou do enunciado, são tratadas como histórias de um sujeito (indivíduo ou grupo) que se constroem desde dentro dos condicionantes micro e macroestruturais do sistema social.

Assim, nossas narrativas foram analisadas a partir da análise de prosa proposta por André (1983), como uma alternativa à análise de conteúdo (BIRDIN, 2010; BOGDAN e BIHKLEN, 1982), já que, segundo a autora, essa é uma análise de dados técnica e limitada para uma análise de dados que refletem uma realidade multidimensional e passível de uma variedade de significados.

Marli André (1983) propõe que a utilização do termo análise de conteúdo seja ampliada de forma a poder incluir o tipo de informação informal, questões abertas, observações de campo, fontes audiovisuais, etc. A análise de prosa é considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo, em que no lugar de um sistema pré-especificado de categorias, tópicos e temas devem ser gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo e que esses devem ajudar a questionar frequentemente as interpretações e oferecer indicativos de interpretações alternativas.

Portanto, ao serem analisados por tópicos e temas, nossos dados foram não compartimentados como numa análise estruturalista, mas tematizados de acordo com o que foi se desenhando na medida da relação das narrativas com seus contextos e constituindo categorias. Desenho feito pelo movimento do pensamento que passado pela abstração pôde chegar ao concreto e a realidade produtora de sentidos, encontrados não no texto somente, mas na história de vida contextualizada com presente, passado e futuro dos sujeitos.

Em decorrência disso, o estudo assume uma abordagem qualitativa por privilegiar a subjetividade dos sujeitos, bem como “os significados que as pessoas dão as coisas e a sua vida [...]” (GODOY, 1995, p.62). Como esclarece Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2011, p.22).

De acordo com Polit e Hungles (1995), é somente através de uma abordagem qualitativa que a apreensão do conhecimento sobre as pessoas é possível, por meio da experiência vivida e narradas pelos próprios sujeitos.

No contexto da pesquisa qualitativa, a narrativa (auto)biográfica se apresenta como um método, rigoroso e fidedigno, que possibilita produção de um novo material, um novo escrito a partir das histórias de vida, que conseqüentemente traçam uma nova história dos atores sociais – nesse caso, mulheres professoras.

Esta abordagem se preocupa, portanto, com aspectos da realidade, com a subjetividade das relações, dos processos e dos fenômenos. A perspectiva dos sujeitos envolvidos nesse contexto recebe especial atenção quando privilegiamos sujeitos historicamente esquecidos que, embora mencionados em vasta literatura do campo da educação como sujeitos das investigações, são também silenciados, em que narrativas são sobre elas, mas não delas, professoras da educação básica.

Os procedimentos metodológicos adotados para a produção de dados nesta pesquisa tiveram início com a identificação das professoras a serem estudadas. A experiência do PIBID na escola Melo Jaborandi, junto às professoras, nos possibilitou acessá-las pessoalmente. O primeiro contato teve como intenção convidar e conhecer a disponibilidade das professoras para nos conceder entrevista.

Dos 42 professores da instituição, atuantes em sala de aula, apenas 12 atendiam nossos critérios: possuir licenciatura em Pedagogia; serem professoras efetivas; possuir pelo menos 5 anos de docência e 3 anos de trabalhos na escola. No entanto, apenas 5 concordaram em nos ceder entrevista. A partir do perfil de 5 professoras, optamos por escolher as duas com maior tempo de experiência no magistério, pois acreditamos ter, essas professoras, mais elementos a nos contar.

Depois de selecionados os critérios, definimos a amostra de duas professoras. A fim de preservar suas identidades, ao longo do texto nos referimos a elas utilizando nomes fictícios⁸, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 1. Os sujeitos da pesquisa

Sexo	Situação	Tempo de Magistério
Carolina	Efetiva	30
Juana	Efetiva	16

Fonte: Elaborado pela própria autora

Feita a definição dos sujeitos que compõem a amostra, um roteiro simples, para uso pessoal do pesquisador foi elaborado, pensado para direcionar questões a serem exploradas ao longo das narrativas. Temas que foram pensados e submetidos a um movimento de elaboração e reelaboração inúmeras vezes. Faz, refaz, passa a limpo, percebe o que não cabe mais, o que dificulta a compreensão, o que causa mal estar, silêncio e desestimula, foi o movimento de idas e vindas com os temas. O caráter utilitário e reflexivo das indagações foi sendo reforçado na medida em que a pesquisa avançou, até encontramos uma coerência e reforçar o que era central.

Estratégias que foram tomando forma à medida que conhecíamos o método e tínhamos os primeiros contatos com a escola e as professoras através de visitas e conversas informais sobre a disponibilidade de participarem da pesquisa. As entrevistas foram realizadas no período de janeiro a maio de 2018. Convém aqui acrescentar que submetemos o projeto para aprovação ao Comitê de ética da Universidade Federal do Ceará (Plataforma Brasil - UFC/CONEP), no entanto, não obtivemos resposta e as entrevistas com as duas professoras realizaram-se mediante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por elas assinado.

Desta forma, pretendemos reafirmar nossa compreensão da utilização da narrativa (auto)biográfica, como opção metodológica para a presente pesquisa, visto que possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado permite, a partir das narrativas, entender os sentidos e significados a partir das representações dos atores sociais no seu processo de formação.

⁸ Consultar anexo VI para conhecer as inspirações na utilização desses nomes.

2.1 Narrativas (auto)biográficas

Após revisão de literatura sobre o tema e passeio sobre outras metodologias que pudessem dar conta de nosso objeto, elegemos a (auto)biografia como fonte de produção de dados para nossa pesquisa, sobretudo, porque ela se fundamenta na compreensão de que os sujeitos são seres de memória e reflexividade, que vivenciam experiências e, através das narrativas, significam e ressignificam suas práticas sociais (SOUZA, 2007).

De acordo com Abrahão (2006), essa abordagem teórica metodológica que, mais que ser mera técnica de coleta de dados e de análise de informações, propicia aos pesquisadores e aos pesquisados, outro significado, muito mais substantivo, pois propicia aos sujeitos ressignificar a própria história pessoal/profissional, em virtude de que a narrativa (auto)biográfica é sempre uma construção, da qual participa o próprio investigador e implica, sobremaneira, o investigado.

No campo educacional, novos conceitos para a compreensão do trabalho docente surgiram para compreender a pessoa professor a partir dos estudos das histórias de vida, levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e até a organização do seu trabalho pedagógico, proporcionando uma tomada de consciência a partir da narrativa de sua própria trajetória, o que nos leva a reconhecer seus saberes constituídos ao longo da vida, bem como os significados e a compreensão do trabalho docente na contemporaneidade.

Numa abordagem como essa, emerge o sentido do que é importante e do que é formador para cada sujeito ao evocar e debruçar-se sobre sua própria experiência, investigando recordações como possibilidades de conhecimento. Movimento que possibilita ao sujeito produzir um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, revelando-se através da subjetividade, da singularidade e das experiências cotidianas.

Conforme Alarcão (2004, p.09) narrar a sua história de vida a outro significa revelar o sentido da sua vida, desde que “ao ato de narrar subjaz uma atitude e uma capacidade de observar e de interpretar fenômenos e acontecimentos inseridos nos contextos da sua ocorrência e nas suas relações espaciais e temporais”, já que “as narrativas reportam a acontecimentos, descrevem os contextos de ocorrência, combinam, articulam e associam elementos que entrelaçam em função do fio condutor que lhe atribui coerência (idem, p.12)

Autores como (NÓVOA, 1992; DOMINICÉ, 1990; GOODSON, 1992; HUBERMAN, 1989), utilizaram em suas pesquisas fontes orais para analisar as transformações da profissão docente e reconhecem que a formação de adultos é, de longe, apenas instrumentalização, pois compreendem o processo educativo como fruto das trajetórias

de vida e das apropriações culturais ao longo do tempo (DOMINICÉ 1990, citado em SANTOS e ARAUJO, 2007).

Nóvoa (1992) também aponta contribuições significativas em relação ao uso de fontes orais no âmbito da formação de professores, ao dedicar-se a estudar os professores e suas histórias de vida dentro e fora da escola. Esse método de investigação, que prima pela exposição pessoal, possibilita analisar aspectos sócio-histórico-culturais pouco considerados por outras fontes, como é o caso da subjetividade, que recebe um enfoque especial, assim como a memória, que passa a ser vista também como um processo de construção e criação.

Para Souza (2007), a centralidade da pessoa professor no processo de pesquisa e formação aponta a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

Nesse estudo, trabalhamos como proposto por Abrahão, com a tríplice dimensão da narrativa: “como fenômeno (ato de narrar-se); como método de investigação e como processo de ressignificação do vivido, e em todas estas dimensões, de forma articulada, com a perspectiva tridimensional do tempo narrado” (ABRAHÃO, 2006, p. 149).

A autora denomina três planos da compreensão do contexto:

O vivido no passado, que comporta a totalidade de referenciais biográficos e sociais dos sujeitos entrevistados; o contexto de presente dos sujeitos, que supõe as redes de relações sociais do presente dos sujeitos, desde as que se elaboram mediante a concreta situação de entrevista estabelecendo seu sentido para o presente; o contexto da entrevista, que supõe as formas de acordo e cooperação para a efetivação da própria entrevista, como relação de escuta, e transmissão em reciprocidade como condição para a reflexão. (ABRAHÃO, 2006. p.155)

Portanto, a narrativa autobiográfica tem o tempo como constituinte da realidade, já que o ato de narrar-se contém a totalidade de uma experiência de vida. Para Abrahão (2006, p.150), essa experiência de vida é comunicada ao narrador no justo momento em que o enunciador ressignifica os acontecimentos narrados. Isto porque a narrativa em pesquisa (auto)biográfica representa um momento de maior imbricação entre sujeito pesquisado e pesquisador, em virtude de que “aquele não está contando sua vida para um gravador ou relembando-a em um diário íntimo, mas a está reelaborando, justo na interação que se dá entre dois sujeitos históricos”.

Joevchelovitch & Bauer (2002. P. 110, citado em ABRAHÃO, 2006, p.150) apresentam algumas características das narrativas em relação a realidade propriamente dita e a representação dessa realidade:

A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história.

As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo. As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista de uma situação específica no tempo e no espaço.

As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes.

Ao narrar histórias, há, portanto, um elo entre o particular e o geral, entre o que se constitui como singularidade de uma narrativa e o momento histórico em que ela acontece, uma vez que as narrativas de experiências vividas aparecem em um contexto sócio-histórico específico e requer de nós uma atenção especial ao dito e ao não dito, ao recordado e ao esquecido.

Abrahão (2006), também reforça a característica da temporalidade, pois segundo a autora, a experiência humana, pessoal/social, tem uma natureza temporal cujo caráter apresenta-se articulado pela narrativa, espaço em que o ator questiona o sentido de suas vivências e aprendizagens.

Esse recurso metodológico busca, portanto, registrar lembranças, trajetórias, impressões e vivências dos que se dispõem a compartilhar. Resgata memória, relações com a coletividade e permite uma apreensão da história vivida de maneira mais rica, detalhada e dinâmica. É por meio da narrativa que os sujeitos recordam os fatos ocorridos, selecionam e ordenam os acontecimentos que constituem a vida pessoal e social. (ABRAHÃO, 2006)

A memória e o passado na (auto)biografia se apresentam como objetos de conhecimento, e, como afirma Jacques Le Goff (1996), motores de seu desenvolvimento, em que o que é próprio do indivíduo, e o que é comum ao seu grupo de pertencimento, se articula. Nessa perspectiva, a narrativa (auto)biográfica recupera aspectos individuais de cada sujeito, “mas ao mesmo tempo ativa uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta a sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que deve ser considerado” (OLIVEIRA, 2005, p. 94).

Como esclarece Catani (1998), o ato de narrar a sua vida favorece a constituição da memória pessoal e coletiva, portanto, estudar o ato de narrar-se pressupõe compreender que esse fenômeno está intimamente relacionado com o movimento reconstrutivo da

memória, que se relaciona não somente com o tempo transcorrido, mas com as diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo.

Razão pela qual os estudos (auto)biográficos podem ser entendidos como referentes à vidas inseridas em um sistema em que a pluralidade de expectativas e de memórias é o corolário da existência de uma pluralidade de mundos e de uma pluralidade de tempos sociais (BOURDIEU, 1987 citado em ABRAHÃO, 2006).

As narrativas, portanto, têm um forte significado pessoal, nas quais o indivíduo singulariza a sociedade de acordo com sua subjetividade. Nessa perspectiva, a história é contada pelos sujeitos a partir das percepções do mundo ao seu redor, como eles compreendem e se apropriam da realidade.

Sob este aspecto, em especial, consideramos pertinente a proposta metodológica da pesquisa, justamente por ser um estudo que busca construir um conhecimento, privilegiando a questão da identidade das professoras, trazendo aportes das histórias contextualizadas na dimensão não só pessoal, mas, principalmente, com seu cruzamento sociopolítico numa sociedade patriarcal, na qual a dimensão pessoal e profissional se imbricam.

Assim, a narrativa (auto)biográfica se legitima como método/técnica de investigação, pois, a partir dela, se compreendem fenômenos sociais e a interpretação da atribuição de sentidos e significados das experiências individuais e coletivas à profissão são assim refletidas desde o modo de ouvir, registrar e analisar as narrativas.

No desenvolvimento da pesquisa, utilizamos como material, registros feitos a partir de gravações das narrativas de histórias de vida. Depois de transcritas, as histórias de vida foram analisadas e interpretadas à luz de nossas principais categorias de pesquisa.

Para analisarmos as percepções das professoras sobre seu trabalho, o fazer e o ser professora, bem como o sentido e significado que atribuem a esse fazer, tomamos como compreensão algumas dimensões: o lugar de mulher que as professoras ocupam na sociedade; a inserção profissional; o desenvolvimento profissional das professoras e a construção da identidade profissional.

Identidade profissional aqui entendida por Pimenta e Anastasiou (2010), como a relação que o professor estabelece com a profissão e com a revisão constante dos significados sociais da sua profissão, da revisão das tradições e da construção simbólica que essa relação implica no campo pessoal e profissional. Assim, a identidade será compreendida a partir de elementos representativos com que as professoras revelam suas concepções de educação, de sociedade, a pertinência das práticas pedagógicas e o prestígio social da profissão docente na

contemporaneidade. Assunto que trataremos nos tópicos a seguir.

3 OLHARES E PERSPECTIVAS SOBRE A IDENTIDADE

O conceito de identidade utilizado nas pesquisas acadêmicas traz uma multiplicidade de olhares e abordagens teóricas sobre o tema. As concepções sobre identidade variam entre o entendimento da construção na formação, como processo contínuo, como trajetórias, como memórias, como movimentos identitários, como aspecto pessoal ou aspecto profissional e até espiritual. Alguns deles podem se apresentar ocasionalmente juntos, ou podem se apresentar separadamente. Estudos como o de André (2009), constataam o crescente interesse de pesquisas sobre identidade na área da Educação. De acordo com a autora, dentre as pesquisas no campo da Formação de Professores de 1999 a 2003, 13% dos trabalhos abordaram o tema da identidade. Crescimento que revela a importância e compreensão de pesquisadores da área educacional quanto à relevância das contribuições que estudos sobre a identidade profissional podem trazer para o campo da formação de professores e de suas práticas.

Além disso, esse é um assunto tratado por diferentes áreas do conhecimento, como Sociologia, Educação, Psicologia, Antropologia, Teologia, etc. Constatação que nos leva à necessidade de apresentar a perspectiva teórica que a identidade assume neste trabalho, uma vez que o conceito é abordado por diferentes áreas e perspectivas e seu entendimento varia a partir da abordagem teórica que tem o pesquisador.

Vieira (2009), por exemplo, busca elementos constituidores da identidade profissional numa dimensão espiritual do sujeito. Em seu estudo a autora compreende o homem como um ser constituído para autotranscendência, para o encontro com o outro, seja o outro Deus ou seu semelhante. Assim, ela busca na dimensão da espiritualidade, elementos constituidores da identidade de professores, pois entende que o homem se realiza na execução de atos espirituais dirigidos à alguém. Esses atos que se manifestam no amor e no trabalho, são os mesmo que constituem sentido à vida; são maneiras pelas quais o ser humano se projeta para fora de si mesmo.

Já Mesquita (2008), traz a memória como um elemento atrelado à constituição da identidade. O autor busca perceber em espaços de educação não convencionais práticas de memórias e manifestações coletivas que são entendidas como produtoras de identidades.

O sociólogo Hall (2006) apresenta a concepção pós-moderna⁹ de identidade e sujeito, quando afirma que não temos uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas formada e transformada continuamente, que sofre influências das formas e representações

⁹ Para aprofundar o tema da pós modernidade, sugerimos a leitura de David, Harvey. *Condição Pós Moderna*, 1996 e Frederic Jameson. *A virada Cultural. Reflexões sobre o Pós Moderno*, 2006.

externas e é formada pelos diferentes sistemas culturais. De acordo com o autor, o sujeito tem identidades diversas e se identifica com uma ou outra identidade a depender do contexto, mas sempre de forma temporária.

Desse modo, o autor compreende identidade a partir de uma permanente mudança e inconstância, uma vez que as identidades correspondem a um mundo social que está em declínio, e não pode ser visto como algo determinado, mas em permanente mutação, logo, as identidades nessas perspectivas permanecem abertas e surgem continuamente em um processo de fragmentação do indivíduo moderno. Para o autor, passamos por um movimento de mudança do conceito de identidade, já que as identidades contemporâneas estão sendo descentradas, ou seja, deslocadas e fragmentadas e, por esse motivo, não podemos oferecer afirmações conclusivas sobre o que é identidade. (HALL, 2006)

Na mesma lógica, Bauman (2005) situa a identidade a partir do que ele chama de modernidade líquida, na qual as certezas dão lugar às incertezas, as identidades do passado são sobrepostas pelas possibilidades diversas de um mundo fluído, da incerteza e de um permanente movimento de deslocamento. Fenômenos como esses, para autores como Bauman e Hall, determinam a forma como o sujeito se percebe e se projeta no mundo.

Tendemos a concordar com Heráclito de Éfeso, um dos mais antigos filósofos da humanidade, quando diz que: nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio, pois o homem que volta ao mesmo rio, nem o rio é o mesmo, nem o homem é o mesmo. Isso, porque, aquelas águas já terão passado e serão outras como também terá mudado o homem que nelas se banhou. (SALÉM, 2017)

No entanto, se para Heráclito a única coisa que não poderia mudar era o próprio movimento, entendemos que a possibilidade de mudança nos move qualitativamente, deixando-nos núcleos interiores e objetivos de identidade que são não substituídas ou apagadas, mas superadas em detrimentos de outros movimentos. Compreendemos, assim, que a identidade profissional atravessa a identidade social pela relação dominada da atividade humana, relacionando-se com o núcleo central da pessoa, mas também com as relações de grupo profissional e cultural.

Enquanto a teoria pós-moderna compreende o homem como portador de múltiplas identidades, que ora assume uma identidade, ora assume outra, compreendemos nos princípios da dialética, que a mudança tem uma conservação, ou seja, algo de uma identidade permanece no nosso ser, justamente por ser dialética e fundada a partir de um movimento de objetividade e subjetividade. Primeiro, porque objetivamente entendemos que nossos sujeitos são membros de um grupo: mulheres trabalhadoras que vendem sua força de trabalho e são

exploradas pelo sistema capitalista. Segundo, porque são trabalhadoras que atuam na educação e lidam com o conhecimento (conhecimento geral acumulado pela humanidade; conhecimento específico de cada área; e conhecimento da didática - dos saberes da docência), portanto, essa é, por si, uma identidade, abordada nesse estudo não numa perspectiva de definição, mas de delimitação. (KONDER, 2008)

Uma delimitação que se constitui a partir da historicidade da mudança, visto que, a profissão professor erguida sob a égide do amadorismo passa por um movimento de profissionalização (formação, carreira, piso salarial, aposentadoria) em que, depois de inúmeras mudanças de variadas dimensões, hoje se encontra num estado de precarização, mas os professores não deixaram de ter a identidade de trabalhadores. (RIBEIRO, 2018)

Encontramos essa delimitação em Dubar (2012, p. 354), que traz em seus estudos a identidade profissional entendida a partir da inserção do trabalho como condição e fonte dessa constituição. Para o autor, sejam chamadas de ofícios, vocações ou profissões, essas atividades “não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social”, pois sendo assim “fontes de identidades profissionais, essas atividades possibilitam mudar de empregos ao longo da vida, ao mesmo tempo garantindo uma continuidade de trajetória”.

Para Dubar (1997), o processo de socialização permite compreender a noção de identidade a partir da relação sociológica de identidade para si e identidade para o outro. O sociólogo francês tem desenvolvido estudos sobre a constituição das identidades profissionais, assumindo, também, a dialética como fundamento para explicar o movimento de sua constituição. As formas identitárias, segundo o autor (1997), resultam da articulação entre a objetividade e subjetividade e socialização que é, neste ponto de vista, constituído não apenas pela escola ou pela família, mas, de igual modo, pela relação como o indivíduo negocia, ressignifica e constitui os sentimentos de pertença com a profissão. Identidade equivale, portanto, a um processo de tensão permanente entre o individual e o social.

Na mesma lógica, Ciampa (2000, p. 72) adota como aporte teórico o materialismo histórico-dialético para discutir identidade. O autor compreende que o singular se materializa no universal, por fazermos parte de um determinado grupo e, em função de nossa singularidade, nos igualamos e nos diferenciamos. Para o autor, “é do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade”.

Também concordamos com Garcia (2009), que se utiliza de Lasky (2005) para ressaltar o caráter da identidade profissional enquanto a forma com que os professores

definem a si mesmos e aos outros. É o “si mesmo” profissional que se constrói e evolui ao longo da carreira (LASKY, 2005 citado em GARCIA, 2009). Corroborando este pensamento, Pimenta defende que:

A identidade profissional do professor se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. (PIMENTA, 2002, p. 07).

Para Nóvoa (1992), ensinamos o que somos, e o que somos está diretamente ligado às nossas vivências e experiências de mundo, nossas escolhas, nossos desejos, nossos prazeres e desprazeres. Portanto, não ensinamos apenas o que sabemos curricularmente, ensinamos nossa visão de mundo, nossos afetos, afirmações e negações dentro do sistema educacional.

O intuito de investigar a identidade profissional de professoras é, na verdade, uma tentativa de acessar informações que constituem a base de seus valores e de seu modo de se relacionar no mundo. Como afirma Josso (2004, p. 163), a ideia é ir ao encontro de si, pois:

[...] nossos itinerário de vida, os nossos investimentos, as nossas intenções podem se constituir como base numa auto-orientação que articula o que herdamos, as nossas experiências formadoras, as nossas pertencas, as nossas valorizações e os desejos às oportunidades que sabemos agarrar, criar e explorar.

A identidade, como definida por Pollack (1992, p. 204), pode ser entendida como "imagem de si, para si e para os outros". Essa identidade é construída a partir da junção de elementos, como, por exemplo, o lugar do indivíduo no mundo e o sentimento de pertença à sociedade que o sujeito está inserido. É preciso olhar para o lugar e olhar de forma dinâmica. Assim, entendemos que olhar para a identidade profissional de professoras não pode ser um olhar estático, pois esse é um fenômeno que possui diversas influências que são estabelecidas com o mundo e a cultura do trabalho. Além disso, é um mundo volátil de rápidas transformações, em que a identidade está em processo permanente de construção.

Tal reflexão corrobora com Antonio Nóvoa, quando acentua que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira que cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 2000, p. 16).

Sabemos que, no modo de sociabilidade que vivemos a compreensão do trabalho, bem como da identidade docente, não podem ser pensadas, descoladas da vivência concreta de relações sociais que vivem os sujeitos. Por outro lado, não podemos supervalorizar as condições sociais vigentes sem compreendê-las como parte de um todo, pois a identidade

docente se constitui nessa rede de interações entre experiências individuais e formações sociais. Somente uma abordagem dialética possibilita a apreensão do processo identitário em dado momento histórico.

Diante disso, é preciso que, ao investigar a identidade de pessoas, compreendamos que esse fenômeno não pode ser estudado de forma rígida. Ademais, como afirma Vigotski (2004), é preciso analisar processos, e não produtos, um princípio básico constituidor da psicologia sócio-histórica e, talvez, o mais importante. É este princípio que nos leva aos fundamentos do Materialismo Histórico e Dialético, a partir do qual compreendemos o fenômeno em constante movimento, ideias que estão em consonância com a perspectiva da Psicologia sócio-histórica de Vigotski, sobre a qual nos dedicaremos na sessão a seguir.

3.1 A construção da identidade profissional a partir da psicologia sócio-histórica

Analisamos aqui, em linhas gerais da psicologia sócio histórica, como a identidade docente vivencia permanências e mudanças ao longo do tempo, visto que essa perspectiva compreende que o indivíduo se torne humano na dialética das transformações históricas e, o conhecimento, assim como o sujeito, são frutos da interação com o seu meio.

Compreender a Identidade profissional a partir da perspectiva sócio-histórica significa, de acordo com Vigotski (1994, p.85) “estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético”. Para isso, é preciso entender que a subjetividade tem um papel importante nesse estudo, visto que falar de construção identitária e histórias de vida, necessariamente, requer que levemos em conta as subjetividades do professor que, como sujeito, elabora singularidade, afetos, emoções e identidade na interação com o outro, com mundo e seus contextos.

É necessário entender também que o mundo alienado e o capitalismo forjam e constroem a subjetividade dos indivíduos, por isso precisamos retornar ao ponto inicial da discussão, à gênese do movimento histórico, pois somente conhecendo seu início poderemos compreender as transformações históricas, sociais e culturais. Desse modo, a identidade profissional de professoras é compreendida neste trabalho como uma relação dinâmica casual, que precisa ser observada, a partir de sua gênese e, como apontado por um dos princípios da pesquisa por Vigotski (2004), a análise deve ir além dos “comportamentos fossilizados”, que, ao longo do tempo, são naturalizados e se tornam mecânicos e vazios de significados, pois toda a importância se volta para a aparência da situação, desconsiderando os processos e as mudanças ocorridas com aquele comportamento ao longo do tempo.

Portanto, é indispensável que o pesquisador se esforce para “alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retornar a sua origem” (VIGOTSKY, 2007, p. 68). Vigotski (2004) também aponta a necessidade do pesquisador voltar o olhar para a explicação, e não para a descrição do fenômeno. Assim, é preciso superar a aparência da descrição para enxergar a essência da explicação compreendendo que o fenômeno é permeado por relações dinâmicas casuais; isso posto, não cabe ao pesquisador descrever uma narração, mas explicá-la.

Ao destacar o professor como figura central na investigação não quer dizer que deslocamos a atenção do conhecimento para o autoconhecimento, desconsiderando a importância do compromisso da educação com a transmissão do saber historicamente sistematizado. Como afirma Martins (2011, p. 33) a centralização de esforços nessa direção justifica-se pela “necessidade de produzir um tipo de conhecimento que esteja mais próximo do cotidiano dos professores e, portanto da realidade educacional”.

Nessa perspectiva o indivíduo é apreendido como via de acesso e parâmetro para o conhecimento da totalidade social, tomando-se, porém, a relação parte-todo de modo essencialmente linear.

Sobre questionamentos a respeito da possibilidade de conhecer-se a realidade de uma estrutura social a partir da história de vida e singularidades cotidianas do sujeito Martins (2011, p.34) cita Heller (1991) para afirmar que:

Os indivíduos particulares nascem num mundo determinado e se apropriam de suas características. Embora existam objetivações genéricas que possam nunca participar da vida cotidiana de determinados estratos sociais em determinadas épocas, não é possível afirmar que suas funções estejam absolutamente ausentes dela. O desenvolvimento genérico reflete-se na vida cotidiana e é nela explicitável pelos conteúdos da cultura dos usos, pelos conteúdos de valor que pautam as relações pessoais diretas entre os homens, pelas objetivações proporcionadas pelo desenvolvimento tecnológico etc., e, assim sendo é possível afirmar que a vida particular cotidiana reflete a sociedade na qual se integra.

A autora reitera ainda que é “impossível construir qualquer conhecimento, quer sobre indivíduos, quer sobre a totalidade social, tomando-se qualquer um deles separadamente” (MARTINS, 2011, p. 35). Essa compreensão reafirma que é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal, entre o particular e o global, que se torna possível um conhecimento concreto sobre ambos, ou seja, “é apenas por essa via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade”.

Essa preocupação reitera nosso propósito de análise das subjetividades do professor a partir de uma análise objetiva das determinações econômicas e políticas da

estrutura social. Para isso, recorremos à concepção socio-histórica do homem a partir do trabalho como a categoria central da atividade humana proposta por Marx (1987, citado em Martins 2011).

Para o autor (1989), o homem é um ser pertencente a uma espécie animal contando com um determinado nível de estruturação biológica que guarda dadas particularidades estruturais orgânicas. Essas particularidades são frutos de uma história evolutiva que possibilita ao homem pelo trabalho e por sua vida produtiva construir sua história.

O significado humano da natureza só existe para o homem social, porque só neste caso é que a natureza surge como laço com o homem, como existência de si para os outros e dos outros para si, e ainda como elemento vital da realidade humana: só aqui se revela como fundamento da própria experiência humana. So neste caso é que a existência natural do homem tornou-se a sua existência humana e a natureza se tornou, para ele, humana (MARX, 1989, p194-195).

É pelo trabalho que o homem se apropria e objetifica sua existência construindo o mundo através da práxis. Segundo Leontiev (1978), da práxis emergem novas necessidades psíquicas que ultrapassam as barreiras biológicas, como o pensamento, o raciocínio e a consciência.

Para Leontiev (1978), o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura estão relacionados com as funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica. O autor enfatiza a importância do desenvolvimento da consciência individual a partir de um funcionamento cognitivo do ser humano que é parte de uma realidade histórico-cultural específica.

Para o autor, a consciência não é reduzida a uma subjetividade pura, isto é, abstrata em um mundo interno e isolado em si, mas sim determinada por sua relação com o mundo objetivo. Portanto:

A consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas, sim apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e ao mesmo tempo expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo. (MARTINS, 2011, p. 58)

Assim, a consciência é a expressão de uma forma superior de psiquismo que rompe com funções elementares biológicas em função das transformações evolutivas. Martins (2011, p. 67) afirma que o psiquismo é como a imagem subjetiva do mundo objetivo, isto é, reflexo psíquico da realidade. “O psiquismo e conseqüentemente o reflexo resultam de uma relação ativa estabelecida entre o homem e a natureza que são produtos da evolução humana”.

Nessa lógica, a atividade do trabalho estrutura a consciência e os homens passam a representar cognitivamente a realidade através da fala. De acordo com Martins (201, p.46),

“pela linguagem, passa a ser possível entre os homens não apenas o intercâmbio de objetos, mas acima de tudo o intercâmbio de pensamentos”.

Em síntese, é a partir do trabalho – que estrutura a consciência que, por sua vez, permite perceber e abstrair conceitos que as professoras recorrem à fala para concretizar as percepções de si e do mundo. Por essa ótica buscamos ouvir como reflexo psíquico da realidade, suas ações, motivos e finalidades e apreender o sentido que as professoras atribuem às suas ações no movimento da constituição identitária. Sentidos e significados que são construídos a partir das apropriações, mas que se convertem em reflexo psíquico de um indivíduo passando a ocupar nele um lugar específico. Relação que nos dedicaremos a discutir no capítulo seguinte.

4 SENTIDOS E SIGNIFICADOS – O USO DA PALAVRA

“Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra”. Vigotski (1991)

Discutir aspectos da identidade docente a partir dos sentidos e significados atribuídos à profissão exige pensar nesse processo a partir da concepção sócio-histórica de homem, aliada ao lugar da mulher que as professoras ocupam na sociedade. É reconhecer que a profissão professor foi erguida sob influência de aspectos econômicos, políticos e sociais que determinaram o rumo da educação nos dias de hoje. Por outro lado, requer entender que é um caminho singular repleto de significações individuais a partir de vivências e experiências trilhadas por ações e escolhas que são também coletivas, uma vez que nos constituímos a partir do outro e com o outro nas interações sociais.

A identidade docente para Pimenta e Anastasiou se constrói:

[...] na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 77).

Segundo as autoras, ao mesmo tempo em que a identidade docente é conhecimento teórico, é também prática social. Assim, pontuam a discussão em três elementos que aparecem como essenciais na construção da identidade docente: o desenvolvimento pessoal, aspectos singulares da vida dos professores; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização da profissão; e o desenvolvimento institucional, que abrange um conjunto de investimentos das instituições e do Estado na execução das metas propostas pelo sistema de ensino.

É com essa compreensão que reconhecemos a existência da autonomia na formação do eu social, mas que esse é um fenômeno constituído pela dialética entre o individual e a totalidade e que, que, o pessoal, o profissional e o institucional operam na construção dialética da imagem de si e do mundo.

É preciso, sobretudo num mundo de relativismos, em que todos podem ser e ter sua própria verdade, deixar claro que, as concepções de nossas professoras não são descontextualizadas da realidade que vivem. Chamamos atenção para as assim chamadas “desconfianças” com relação às explicações universais, argumentos que justificam a

relativização das categorias de pensamento através de questionamentos vazios e que colocam o próprio processo de conhecimento em xeque. Em nossa perspectiva de apreender os significados, o discurso não determina a realidade. Concepções que serão explicitadas no próximo tópico, no qual compreendemos na complexidade processual o sentido e significado como uma peculiaridade ontológica da realidade.

4.1 Sentido e significado pela ótica do Materialismo Histórico Dialético

Ao considerar o processo de constituição do ser como um processo histórico é importante assinalar que essa constituição está vinculada à atividade do homem em relação às suas socializações com o mundo. Por isso, entendemos que a realidade refletida na fala das professoras é carregada de materialidade histórica que se estrutura numa consciência dialética. Na busca de compreender a constituição dialética da consciência Vigotski (1991), deu ênfase especial ao papel da linguagem nesse processo, pois entende que a consciência é fixada e refletida pela palavra, ou seja, uma fala está situada historicamente num contexto dotado de significações, pois tudo o que foi criado tem funções e significados socialmente estabelecidos, portanto, o que acontece é uma apropriação desses significados.

Para Vigotski (1996), a consciência não pode ser pensada como uma elaboração interna, uma vez que esse é um processo revelador de determinações sociais e históricas. O autor nos alerta ainda que a consciência não é construída em um processo linear, ela vai sendo apreendida pelo sujeito na medida em que a realidade objetiva expressa o mundo com seus significados.

Para fundamentar seus estudos sobre a consciência, o pensamento e a linguagem, Vigotski recorre ao o materialismo histórico dialético como uma alternativa de superação dos conflitos entre as concepções idealista e mecanicista que assolavam a psicologia mundial no início do século XX. Os pesquisadores da época utilizavam mecanismos elementares para reduzir complexos acontecimentos psicológicos a experimentos que pudessem ser observados e estudados de um laboratório. A partir das leituras de Marx, Vigostki e seus companheiros de pesquisa, Luria e Leontiev elaboraram uma psicologia marxista. Seus fundamentos consistiam em diferenciar funções psicológicas elementares comuns a homens e animais (tais como atenção e memória involuntárias), das funções exclusivamente humanas, que denominou funções psicológicas superiores (tais como a atenção voluntária, a memória mediada e o pensamento abstrato) (VIGOTSKI; LURIA e LEONTIEV, 2014).

Para Vigostki (*et al* 2014, p. 33), os complexos psicológicos superiores são “mediados pela linguagem (semânticos) e estruturados não em localizações anatômicas fixas,

no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis”. Dessa forma “a origem das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior”, já que as funções superiores têm origem fundamentalmente cultural – e não biológica (idem).

No entanto, o autor (idem, p.34) não estabelece uma dicotomia entre as funções elementares e superiores. Na verdade, há um processo de subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural, demonstrando que “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”.

Para Vigotski (1996, p.26), “os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente [...] foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem”. Portanto, a linguagem carrega consigo os “conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano”. Além disso, o autor explicita que a “palavra não é o ponto de partida — a ação já existia antes dela; a palavra é o termo do desenvolvimento, o coroamento da ação”.

Mas isso não quer dizer que a apreensão da realidade pelo pensamento se concretiza de forma mecânica e instantânea, pois o que falamos não expressa necessariamente uma interpretação individual do sujeito, mas sim uma apropriação dialética do conceito elaborado historicamente pela humanidade.

Corroborando com esse pensamento, Leontiev (1978) afirma que:

o ser humano, no decurso de sua vida, assimila as experiências acumuladas das gerações anteriores e apropria-se delas. O homem quando nasce [...] encontra um sistema de significação pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento [...] as significações da cultura humana não são, simplesmente, dadas ao homem, mas sim apropriadas, por meio dos fenômenos do mundo real e das relações intersubjetivas com os outros, expressas nos processos de comunicação.

Para o autor supracitado, ao se apropriar das significações sociais do mundo, o homem atribui um sentido individual e singular, um sentido próprio conectado diretamente às suas vivências pessoais, motivados por seus desejos, interesses e necessidades materiais.

Explicitamos essa compreensão, pois o sentido e o significado foi por muito tempo, definido como tudo aquilo que o pesquisador não podia controlar e explicar com base em experimentos estímulo-resposta. Se para a psicologia tradicional o processo de pensamento manifesta-se de “pensamentos que pensam por si só”, a perspectiva materialista entende que os comportamentos, sobretudo a consciência, se estruturam em “loci” anatômicos localizados em sistemas neurais funcionalmente estabelecidos ao longo da vida de um

indivíduo. (VIGOTSKI; LURIA e LEONTIEV, 2014).

Assim, entendendo de forma mais ampla, encontramos a gênese dos comportamentos superiores no lugar que os sujeitos ocupam no mundo, nos percursos de vida, nas trajetórias e experiências que vivenciam no âmbito individual e social.

Se compreendemos a partir de Vigotski (1991, p.26) que “o significado das palavras é, simultaneamente, pensamento e linguagem” e que esse, “constitui a unidade do pensamento”, nos interessa não um estudo dissociado de seu discurso, mas sim o entendimento da palavra como um processo de generalização.

Diante disso, explicitamos que significado, nesse trabalho, não exprime algo fixo. Como esclarece Vigotski (2001, p. 399), ele é mutável, pois “os significados das palavras se desenvolvem. [...] o significado da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações”.

Corroboramos com o movimento de análise da palavra, apresentada por Vigotski (2001), como unidade do pensamento verbal e da fala intelectual, pois:

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – união da palavra e do pensamento. (VIGOTSKY, 2001, p. 104).

Assim, é a partir do uso da fala que o indivíduo se apropria das significações sociais. Desse modo, a palavra só tem significado a partir do contexto e é formada ao longo da história, é preservada e passada de geração a geração e preenchida de sentido próprio por cada sujeito, do modo particular que cada um singulariza e significa a vida. Isso, porque o sentido está mais associado à subjetividade, um campo que permite ao sujeito expressar seus aspectos cognitivos e afetivos. O sentido das palavras envolve emoções, afetos, recordações e vivências particulares que cada sujeito trilhou, ele é o resultado do confronto entre significados sociais e a intersubjetividade do sujeito. Desse modo, os sentidos revelam de modo singular como cada indivíduo é influenciado pelo contexto. (VIGOTSKI, 2001)

Se para representar os significados de suas recordações e vivências, as professoras, enquanto seres sociais, recorrem à fala, conceitos produzidos e generalizados pela humanidade ao longo da vida, temos, então, o significado linguístico e social daquela representação. Entretanto, não podemos deixar de mencionar que o sujeito quando interage e integra determinado grupo, carrega consigo significados culturalmente determinados, pois diferentes culturas implicam comportamentos, signos e valores diversos, ou seja, uma cultura específica tem seu significado cultural.

Assim, o sentido e o significado buscam revelar a representação do que as professoras trazem de um objeto, a percepção que têm de um fenômeno, de um acontecimento, de um sinal, de uma palavra ou de um ato em si, nesse caso, de seu trabalho e do papel social de sua profissão. Significados que são percebidos como uma realidade completa articulada, na qual a percepção relaciona os conhecimentos adquiridos anteriormente com os elementos psíquicos do presente. Relação que discutiremos na seção a seguir.

4.2 A percepção como parte do pensamento

Em seu livro *a Formação Social da Mente* (1998), Vigotski dedica seus escritos ao desenvolvimento da percepção e da atenção, no qual discorre sobre a ligação da linguagem e percepção desde os primeiros estágios de desenvolvimento, quando a criança passa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala.

Para o autor, a fala assume fundamental importância na reorganização da percepção, pois o que é visto pelo indivíduo não é visto apenas em cor e forma, mas preenchido de sentido e significado, mediado pela representação simbólica e sociocultural, uma vez que o ser social tem formas humanas superiores de percepção. Desse modo, a percepção é entendida como parte de um sistema dinâmico de comportamento, processo que se utiliza das funções superiores do pensamento. Assim, quando percebemos elementos do mundo real, relacionamos estas percepções às nossas informações que estão presentes no aparato psicológico. O objeto percebido é percebido como uma entidade completa (VIGOTSKI, 1998).

Nesse aspecto cabe ressaltar a importância do emprego de nosso método quanto às narrativas, visto que, o ato de falar estabelece relações com o passado vivido, com as experiências, com o conhecimento e reorganiza os acontecimentos privilegiando a ordem e a importância das coisas. A fala é, nesse sentido, a implicação da percepção, da ação e reflexão no próprio ato de interpretar e perceber determinado fenômeno ou situação.

Desse modo, é impossível pensar na percepção como um ato separado do conjunto do pensamento, uma vez que o ato de perceber é afetado por nossos sentimentos, por conceitos generalizados pela humanidade, por experiências singulares vividas no passado e por conhecimentos adquiridos no passado e significados no presente, ou seja, a percepção mobiliza outras funções do pensamento. (VIGOTSKI, 1998)

(...) a percepção do homem atual se transformou em uma parte do pensamento em imagens, porque ao mesmo tempo em que eu percebo vejo o que eu percebo. O conhecimento do objeto é simultâneo à percepção do mesmo, e vocês sabem que

esforços são necessários no laboratório para separar um do outro: uma vez que a percepção estabelece novas formas de relação com outras funções, entra em complicadas combinações com novas funções e começa atuar em conjunto com elas como um sistema novo, que se revela bastante difícil de decompor e cuja desintegração só pode ser observada na patologia. (VIGOTSKI, 2004, p. 110)

Além disso, para Vigotski (2004, p. 186), “qualquer percepção nossa tem significado”, pois a interpretação ocorre simultaneamente com a percepção e “a própria percepção de aspectos objetivos isolados depende do sentido, do significado que acompanha a percepção” (VIGOTSKI, 2001, p. 359). O autor considera ainda que a percepção do todo precede a percepção das partes isoladas. Para Vigotski (2001), elementos independentes num campo visual são percebidos simultaneamente, visto que a percepção não é um processo atomístico, mas sim integral.

Uma das particulares características da percepção do homem adulto é que nossas percepções são estáveis, ortoscópicas; a outra é que nossa percepção tem sentido. Tem-se demonstrado experimentalmente que não podemos criar condições que separem funcionalmente nossa percepção da atribuição de sentido do objeto percebido. (VIGOTSKI, 2001. p.359)

Desse modo, percebemos um objeto ou uma situação articulados com a totalidade, repletos de sentido e significado, que são categorizados e organizados pela fala, capacidades que estão diretamente relacionadas com desenvolvimento sociocultural do indivíduo e do modo como significa suas experiências.

Assim, buscar desvelar o sentido e o significado que professoras têm da docência, é buscar em um universo pouco conhecido e pouco explorado, memórias que se articulam com a percepção, com a interpretação, com os significados, com os sentimentos e com as representações que são unificadas às vivências e à atribuição de sentido. Memórias que narram singularidades diluídas no cotidiano e que, representadas como narrativas, desvelam as histórias de vida que são ressignificadas pelo ato de narrar e pela reflexão sobre si e sua profissão.

É partindo da compreensão que a memória é a fonte principal da oralidade que buscamos mediar a relação entre interioridade do sujeito, suas construções, desejos pessoais e os fenômenos exteriores.

4.3 A memória como elemento articulador de sentidos: entre o individual e o coletivo.

Em geral, os estudos que fazem uso das narrativas de histórias de vida, centralizam suas análises no passado, seja ele vivido a longo, médio ou curto espaço de tempo em relação ao presente. Nesse caso, buscamos dar conta de uma identidade contemporânea a partir de fatos que ocorrem também no tempo presente, nas experiências vividas no agora,

relacionadas aos aspectos mobilizadores, escolhas, trajetórias e vivências que ocorreram no passado. Ao buscar os sentidos e significados da profissão de professoras da Educação Básica nos voltamos para um movimento de reelaboração do vivido, como já explicado anteriormente no que diz respeito à fala e seu papel ressignificador da consciência. De acordo com Gramsci (2012, p.137), os fatos do passado devem ser reelaborados, para, e a partir desse momento de sua avaliação e da ordem que dão a tais momentos, ir permitindo acesso ao que chama de “consciência contemporânea”, pela história que faz do passado um passado reelaborado (GRAMSCI, 2012, p. 137).

Mobilizar memórias em busca do significado da profissão está ancorado no que acredita Nogueira (2002) sobre as escolhas e trajetórias dos protagonistas de nossa sociedade. São memórias que recebem influência e influenciam de forma direta o processo educativo, uma vez que a conduta dos atores sociais é entendida como a estratégia que eles adotaram nas suas vidas, e que são sinônimas de suas práticas docentes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Assim, indagamos ao passado, recordando memórias individuais e coletivas, as circunstâncias sociais e culturais que constituem o tempo presente e que permitem construir, pensar e transformar o tempo que virá.

De certo, em concordância com nossa proposta teórico-metodológica, entendemos que a memória não pertence ao campo subjetivo somente, pois toda vivência, ainda que particular, está situada num contexto histórico e cultural em que o sujeito está inserido. Sendo a memória essa experiência indissociável das experiências singulares, Bosi (2003) afirma que há um substrato social da memória articulada com a cultura, tomada em toda sua diversidade estética, política, econômica e social.

Diante disso, a memória aparece como elemento fundamental na articulação de sentidos entre o individual e o coletivo, pois, de acordo com Cartogra (2015), o sujeito antes de ser um eu já está, em certo nível, imerso em uma memória que o socializa e, a partir de estratégias de vida, bem como o sentimento de pertença ao coletivo, essas memórias são renegociadas com a subjetividade.

Jó Gondar (2008) argumenta que a memória possui um caráter polissêmico, podendo ser entendida nas seguintes perspectivas: individual, social e coletiva. Constituída pelas percepções, lembranças e experiências subjetivas, a memória individual pode ser acessada através de narrativas. Já a memória social é uma elaboração processual que se consolida em um produto ético, político e transdisciplinar, permeando os campos da História, da Filosofia, da Paleontologia, das Ciências Sociais e da Psicanálise. A memória coletiva, por sua vez, funda-se nos acontecimentos vividos a partir de interações com os grupos sociais.

Desse modo, mobilizar memórias, sejam elas individuais, coletivas ou institucionais, requer que olhemos para o passado com um olhar retrospectivo e prospectivo ao mesmo tempo. É buscar os sentidos de determinados fenômenos, construídos pelo sujeito, entendendo que a recordação é sempre um ato de reflexão e autorreflexão. Além disso, pensar a memória na contemporaneidade é entender que a contemporaneidade pode falar de um tempo presente que já passou. (RIBEIRO, 2018)

Isso, porque a memória transita entre constâncias e permanências, entre recordações e esquecimentos que permitem deslocamento sobre as experiências. Lembranças que possibilitam conexões entre tempo e memória das trajetórias, dos afetos, das angústias, desejos e experiências diversas dentre as variadas dimensões existenciais e experienciais do sujeito.

Catroga (2015) acredita que o sujeito se recorda de acordo com suas necessidades presentistas, seu espaço e seu horizonte de expectativa. Assim, a memória é constituída a partir dessa numerosa rede relacional. Grande parte do que somos hoje interage não somente com memórias próprias, mas com uma série de outras memórias de outros indivíduos e sociedades. Para ele, é necessário que o investigador busque entender que memórias individuais e coletivas interagem para formar uma identidade memorial, como aponta Tzvetan Todorov:

A recordação do passado é necessária para afirmar a própria identidade, tanto individual como de grupo. Um e outro também se definem, evidentemente, por sua vontade no presente e seus projetos de futuro; mas não podem prescindir dessa primeira lembrança (TODOROV, 2002, p. 199).

Essa construção decorre não somente de uma recordação, mas também de um esquecimento: a memória “não é um armazém que, por acumulação, recolha todos os acontecimentos vividos pelo indivíduo” (CATROGA, 2001, p. 20). Isso exige a compreensão do processo de lembrar e de esquecer, tendo em vista que a história da sociedade é constituída a partir de lembranças e amnésias.

Para Ribeiro (2018, p.32) “a vida objetiva interfere diretamente nas lembranças, em seus registros e suas recordações”. Mas a memória vive assombrada por duas ameaças que a acompanham: “a lembrança de tudo, ou o esquecimento total, absoluto [...], duas abstrações extremadas, mas que ameaçam do mesmo modo”. Para o autor (idem, p.35) há, pelo menos, três formas de esquecimento: “por banalidade e fragilidade, por trauma ou tragédia e por ocultamento interessado, político.” Há quem diga também que nada ou quase nada se esquece, que tudo pelo que passamos, o que vimos e vivemos e mesmo até o que nem percebemos, estão bem guardados, oculto. Esquecimento que embora guardado por muito tempo “pode

ressurgir mais adiante, muitas vezes, como uma explosão intensa contra a antiga opressão”. Memórias que precisam do esquecimento para se relacionar, para não morrer e continuar presente.

Essa compreensão de memória nos remete a uma memória contemporânea como uma “lembrança de algo muito recente, que se passou há pouco tempo e que ainda se reconstitui e se constrói em movimento”. (RIBEIRO, 2018, p.41-42) O autor (idem) afirma ainda que “as lembranças precisam de um estopim, uma espécie de gatilho que as faz aparecer, aflorar, como se estivessem muito bem guardadas à espera de quem as fosse encontrar”.

Se entendemos a partir de Ricœur (ANDRADE, 2000) que a formação do sujeito ocorre com a descoberta de si e com a descoberta do mundo histórico material, a invocação da memória, o aflorar de lembranças guardadas na busca pela exploração e interpretação de signos e símbolos constituem e possibilitam a extração de sentidos de determinadas situações e fenômenos sociais para compreendermos a constituição identitária de professores.

Essa compreensão de memória e esquecimento como um elo entre o individual e coletivo ampara nossa busca pelo significado que a docência assume na vida das professoras.

Como já anunciado nos levantamentos apresentados no início dessa pesquisa, conhecer o significado da profissão para os professores não é uma pesquisa inédita, outros pesquisadores também já se dedicaram a isso. Mas conhecer o sentido e o significado que professoras do Jangurussu tem sobre a docência é, em especial, um convite pra que conheçam concepções e professoras anônimas dessa sociedade que dizima e descarta o professor periférico. Que de nada tem valor o que sente ou como se ver o professor em sua ação social na periferia.

Além disso, estamos diante de um processo ativo de criação de significados a partir das próprias narrativas, na partilha das memórias individuais e coletivas que podem contribuir para a elucidação de situações que permeiam o atual contexto educacional.

5 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DO JANGURUSSU

“Apenas duas linhas para vos dizer que esta história é sobre a minha própria pessoa – não tenho qualquer outro objetivo ao escrevê-la... Não há qualquer outra vida do meu conhecimento. Pertencço a uma classe cujos indivíduos não têm tempos para enredos, mas apenas para fazer o seu trabalho sem se darem a esse luxo” (Miles Franklin, Possum Gully, Austrália, 1 de Março de 1941).

Essa é a história de professoras do Jangurussu sobre o trabalho docente. Mas é também a histórias de muitas professoras que exercem seu trabalho, e que, por mais pessoais que sejam as experiências, entendemos como uma experiência que se generaliza, visto que elas não se desfazem e se dissociam das categorias sociais históricas.

Antes de tornarmos pública a percepção de professoras sobre si e sobre o mundo, buscamos conhecer melhor o contexto em que a história se passa. A pesquisa nos levou até os limites da cidade de Fortaleza, no bairro que tem um dos índices de desenvolvimento humano por bairro do município (IDH-M) mais baixos da cidade: o Jangurussu – precisamente, o Conjunto São Cristovão.

Movidos pela necessidade de entender e conhecer de perto o local em que a história acontece, buscamos apurar que lugar ocupa na memória e no esquecimento a história do Jangurussu na narrativa dos que ali vivem. Para isso, entrevistamos a moradora Olga, que vive há muitos anos no bairro, levantando questões sobre a história local e as principais mudanças que ocorreram naquele conjunto habitacional.

A proposta foi buscar nas vidas comuns, de pessoas também comuns, a fonte de uma história a ser aqui contada, pois compreendemos que o contexto de onde se elabora o discurso é de fundamental importância para entendermos os significados das posições assumidas por essas mulheres. Insistimos nisso, pois o lugar em que a história acontece, embora seja um dos bairros com maior número de pessoas que vivem na extrema pobreza¹⁰, é também um bairro que tem o lixão como identificação territorial, mas possui uma bonita e surpreendente história que merece ser contada. Mencionamos aqui pessoas comuns, como aquelas que vivem sua vida cotidiana no meio do povo, por considerarmos sua existência, segundo alguns, banal ou sem importância, mas que se revelam fonte inesgotável de

¹⁰ Um levantamento feito pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) aponta que Fortaleza vive com um elevado número de pessoas na extrema pobreza. Dos 184 municípios do Ceará, a capital é a que apresenta o maior número de pessoas nessa situação, com 133,9 mil. De acordo com o levantamento o Jangurussu ocupa o segundo lugar com 5.511 mil pessoas vivendo nessa situação, ficando atrás apenas do Conjunto Palmeiras que é o bairro vizinho com 6.277 mil pessoas na pobreza extrema. Entende-se por extrema pobreza uma renda familiar inferior a R\$ 70,00 per capita. (NORDESTE, Diário 2012). Vide anexo 3 de mapa sobre a pesquisa.

conhecimento sobre sua experiência diária e seu mundo vivido.

O filósofo alemão Habermas (1929) chama de mundo da vida ou mundo vivido o mundo da interação entre sujeitos que se comunicam no que ele denomina “ação comunicativa onde falar da vida cotidiana é mediado e possibilitado pela mediação da linguagem”.

Além dessa fonte oral, buscamos, em documentos, jornais e literatura acadêmica, escritos sobre o Jangurussu que pudessem nos ajudar a elucidar as estórias, reflexões e apreciações da moradora entrevistada, bem como das narrativas das histórias de vida das professoras investigadas nesse estudo.

5.1 O lugar de que falamos

*Eu vou tirar uma história
Lá do fundo do baú
A cidade é Fortaleza
O bairro é Jangurussu
É no rumo de quem vai
Lá pra Maracanaú*

*Há uns vinte anos atrás
Quando ali só era mato
Só tinha a rampa do lixo
Uns quatro ou cinco barracos
E uma casa abandonada
Toda cheia de buracos*

*Ali não passava ônibus
Só bicicleta ou carroça
Pra ter uma inundação
Bastava uma chuva grossa
Empurrado pela fome
Vem o povo e se apossa*

*Veio gente do São Cristóvão
Do João Paulo e do Barroso
Boa Vista, Sumaré
Mulher com filho e esposo
O lixão dá o sustento
Mas é sujo e perigoso*

(Trecho da Música - Lobisomem
do Jangurussu)

Figura 1 – Famílias habitam o entorno da montanha de lixo



Fonte: Arquivo pessoal de Natinho Rodrigues. (2015)

Para melhor conhecer o local onde acontecem as práticas sociais das professoras investigadas, utilizamos como recurso uma entrevista com a dona Olga, moradora do local desde 1996. Suas impressões foram de fundamental importância para conhecer a história do bairro pela ótica de uma moradora dele.

O Jangurussu fica localizado na cidade de Fortaleza, à beira da estrada do Itaperi, às margens do rio Cocó, fazendo limite com os bairros Messejana, Passaré, Pedras e Ancuri, na capital do Ceará. Falamos da unidade regional mais populosa de Fortaleza, região esta composta por seis conjuntos habitacionais, que constituem o Grande Jangurussu: Maria Tomásia, Sítio São João, Santa Filomena, São Cristovão, Conjunto Palmeiras I e II e João Paulo II.

Esses conjuntos habitacionais foram planejados na ótica de urbanização que teve seu apogeu no modelo urbanístico adotado pelo regime militar (1965-1985). Era uma ideia de planejar pequenas cidades que fossem relativamente autônomas da periferia e das grandes cidades vinculadas aos seus centros econômicos. Neles, os trabalhadores viveriam em condições de habitação aceitáveis, cuja mobilidade permitisse participar ativamente do mundo da produção.

O processo de assentamento das populações que mais tarde dariam origem ao Jangurussu teve início quando o território recebeu as primeiras incursões organizadas para a Messejana. De acordo com o historiador Paulino Nogueira (1887), o bairro recebeu esse nome

devido a um sítio de posse de Urbano de França Alencar, existente no início da povoação (nos séculos XVIII e XIX), chamado Jangurussu, que significa “onça grande” – deriva, originalmente, das palavras jaguar = onça + uçu = grande.

Foi esse território que, em 1978, deu início ao funcionamento do aterro sanitário. O espaço abrigou, por quase duas décadas, centenas de pessoas, catadores e catadoras do lixo urbano, que disputavam recursos recicláveis e resto de alimentos com os animais, tirando dali seu sustento diário. O aterro sanitário do Jangurussu esteve oficialmente em atividade até 1986. Aproximadamente, nesse período, passou a funcionar como lixão de forma irregular, o que perdurou até 1998.

O aterro chegou a atingir uma quota de lixo de quarenta metros de altura, empregando cerca de 1500 catadores, entre adultos e crianças que viviam em condições sub-humanas. Na década de 1970, com o aumento da população urbana, o consumo tomou maiores proporções e, conseqüentemente, elevou a produção de resíduos em Fortaleza. A falta de planejamento municipal, acompanhada de pouco investimento em educação ambiental, resultou no congestionamento dos aterros e na insuficiência para o atendimento da destinação final do lixo (SANTOS, 1990).

Esse foi um fenômeno que ilustra o entendido por Bauman (2005), como fruto de uma sociedade capitalista, uma moderna liquidez que produz uma sociedade de consumidores e uma incansável produtora de lixo, denominada pelo autor de sociedade do luxo, do lixo e do descarte.

De acordo com Olga, moradora do bairro, os conjuntos nos arredores do lixão foram ocupados por pessoas advindas do trabalho da reciclagem, como aconteceu com o conjunto São Cristóvão, bairro construído no projeto de Casas Populares do então Governo Fernando Collor de Melo. O bairro abrigou, em décadas anteriores, os imigrantes do interior do estado fugidos da seca em sua maioria, desempregados.

As narrativas da moradora que entrevistamos nos contam sobre as dificuldades do início do conjunto, onde lagoas e áreas verdes de preservação, localizadas onde hoje se encontra o conjunto São Cristóvão, facilitaram a ocupação e tornaram-se quase extintas pela ação da ocupação imobiliária, como ela relata: “[...] Na construção do conjunto ficou vielas, resto de terreno de conjunto e aí, no resto de vielas, as pessoas começaram a ocupar esses espaços”.

A moradora recorda os momentos difíceis que se passaram na década de 1990 no Jangurussu, uma vez que o conjunto não era asfaltado e não ofertava uma mínima estrutura que pudesse acolher todos que se refugiavam no aterro.

Eu morava no João 23 e eu vim para cá para esse bairro. [...] eu cheguei aqui eu fui morar numa casa coberta com papelão e pedaços de madeira. [...] No início não tinha ônibus para passar na porta, não tinha nem poste de luz, era tudo no escuro e hoje tem iluminação. [...] Naquela época a gente nem se comunicava porque telefone pra conseguir botar...meu Deus! Foi muito tempo! (OLGA)

Ninguém tinha material bom assim, as casas eram construídas como dava, as ruas não tinham asfalto nem calçamento era barro mesmo. E como não tinha calçada era muito comum a gente calçar saco plástico como sapato pra sair na rua. (OLGA)

Figura 2 – São Cristóvão nos dias atuais



Fonte: arquivo pessoal da autora (2016).

A imagem acima ilustra a realidade das moradias no bairro nos dias de hoje, ao observar o que Olga descreve sobre as ruas e os alagamentos notamos que ainda não há asfalto nem um projeto de drenagem de fluxo de água.

Foi através da Igreja Católica, de movimentos de organização popular e de associações comunitárias, que o bairro se ergueu sob a ótica de uma cidade civilizada. A construção da Avenida Perimetral representou um marco no que diz respeito à mobilização e ao comércio do bairro. Foi a partir dessa avenida e da implantação de transporte público, com o processo de urbanização e relevantes transformações, que o comércio tomou proporções significativas, inclusive com o surgimento da feira do conjunto, comércio livre que movimentou o bairro e suas organizações.

Muito diferente do que nos conta Olga:

Aqui era aquele bairro que o pessoal vinha só pra dormir né, porque tudo que se fazia era fora, quem trabalhava ia pra longe. A gente dependia demais do centro para o comércio, porque não tinha esse comércio que a gente tem aqui hoje né no bairro, na messegana toda né.. (OLGA)

De acordo com a moradora, com o passar do tempo, pequenos comerciantes abriram mercadinhos, oficinas de consertos de bicicleta e eletrodomésticos, uma ou outra

churrascaria, e até concertos de carro, mesmo sendo uma coisa difícil passar por lá na época porque a estrada era de difícil acesso.

Hoje, além da construção do Motel 3000, da Avenida Perimetral e da Castelo de Castro, outras construções trouxeram ao bairro uma nova identidade territorial, como a construção do Cuca Jangurussu no São Cristóvão. Equipamento que, além de oferecer serviços, formações, cultura e lazer, têm sido lugar de manifestações culturais e políticas do bairro.

Figura 3 – Cuca do Jangurussu localizado na Avenida Castelo de Castro no São Cristóvão.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Além desse equipamento, o bairro tem um movimento de jovens, homens e mulheres, que se reúnem e articulam uma nova concepção de espaço na periferia, onde os moradores se reúnem e declamam textos e poesias autorais ou de outros, além de apresentações artísticas diversas. Movimento que, inclusive, descentraliza a produção cultural do bairro do Cuca e faz das ruas um lugar de saberes, de potência, mas, sobretudo, de ocupação da rua como uma prática de ressignificação do lugar de onde vivem.

Figura 4 – No último sábado de cada mês, a comunidade se reúne no Sarau da B1 para ouvir declamação de poesias



Fonte: Reprodução de Samuel Denker/Arquivo pessoal.

Os efeitos da urbanização e da melhoria das condições de vida a partir da pavimentação dos espaços físicos, embora trouxessem aparentes avanços que se estenderam às famílias, às organizações sociais e as mudanças culturais, não esconderam, para o restante da cidade, o estigma periférico, de lixão e de miséria como uma identificação cultural do bairro Jangurussu, bairro em que está localizada a escola em que trabalham as professoras de nossa investigação.

5.2 A chegada na unidade escolar melo jaborandí

Como o lugar da pesquisa de campo, apresentamos a seguir aspectos gerais que consideramos relevantes sobre a história da escola de EEIF, lugar que também apontamos como espaço de acesso e de democratização do conhecimento e da cultura para crianças e jovens cearenses através do trabalho significativo de professores.

Resgatamos, nos documentos oficiais da escola, subsídios técnicos para melhor compreender o papel social da instituição, como também para realizar um diagnóstico geral da sua abrangência estrutural.

Apreciamos o Projeto Político Pedagógico da escola, documento que sistematiza as reflexões e permanentes discussões sobre o cotidiano escolar, além de informar sobre a estrutura, os funcionários e os serviços oferecidos na instituição de educação infantil e ensino fundamental, que atende 1007 alunos.

A chegada à escola proporciona uma alegre recepção, com paredes grafitadas e mensagens de textos esperando a melhoria da qualidade da educação. É com essas cores que somos recebidos num início de expediente de movimentação intensa na portaria da escola. A diretoria, a secretaria, a sala dos professores e a coordenação ficam logo no começo no prédio, compondo um corredor de acesso principal às demais dependências da escola.

Mais adiante, nos deparamos com o pátio e o amplo ambiente escolar. Além desse pátio central, a escola conta com mais um pátio, dois parquinhos, duas quadras de esportes, uma biblioteca, uma sala de Laboratório de Informática e Ensino (L.I.E), dezessete salas de aula, além das salas de orientação educacional e atendimento especializado.

De acordo com o PPP da escola, o desemprego é uma realidade que atinge diretamente a comunidade escolar, pois a precariedade das moradias e a falta de saneamento básico afetam uma parcela significativa da comunidade local. “[...] São pessoas à margem da sociedade, vítimas de um sistema excludente e que sofre as consequências de uma dívida social histórica.” Além disso, a falta de instrução aparece como um fator agravante da situação, uma vez que esse cenário impossibilita que pais acompanhem seus filhos na execução das atividades e no próprio desempenho do aprendizado (PPP DA ESCOLA, 2017).

Sendo a escola uma instituição social, não poderia ela ficar de fora dos problemas sociais de sua época. Mas, como reconhecedores de sua função social na transformação dessa sociedade, o Melo Jaborandí assume um papel fundamental na inserção social de alunos das camadas populares, intenção presente no PPP, em forma de um plano de trabalho “para a integração de competências a fim de envolver a comunidade escolar em atividade sócio-educativa” e promover o “[...] fortalecimento dos laços afetivos entre os segmentos da comunidade escolar”, pois entende-se ser a educação “o caminho para a cidadania”.

Nossas análises, discussões e interpretações das entrevistas encontram-se explicitados na sessão a seguir, à luz da fundamentação teórica que embasou esta investigação.

5.3 O que dizem as professoras

As duas professoras entrevistadas foram convidadas a narrarem suas histórias de vida, com vista a explicitarem suas trajetórias, escolhas, vivências e suas concepções de educação, formação, escola e sociedade, bem como sobre como se veem enquanto mulheres professoras trabalhadoras. Igualmente, foram instigadas a refletirem sobre sua prática profissional a partir de suas trajetórias formativas, considerando aspectos centrais na

constituição docente, tais como a mobilização para a escolha da profissão e a significação social que a docência assume em suas vidas.

Após a transcrição e organização dos dados coletados, a análise teve início com uma primeira leitura na íntegra das entrevistas, a qual permitiu uma visão panorâmica e global das ideias. Uma segunda leitura, cuidadosa e atenciosa foi realizada em busca de analisar os dados a partir de aspectos recorrentes, contraditórios, ideias em comum entre as duas entrevistas, palavras-chave e busca de ideias centrais no núcleo de cada trecho e no discurso explícito e implícito.

O movimento de análise das entrevistas foi feito a partir da “análise de prosa”, proposta por Marli André (1983, p.67), que se apresenta como uma forma mais abrangente que a “análise de conteúdo”.

Análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, as mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias.

Assim, o movimento analítico das entrevistas partiu da identificação de temas e tópicos, como sugere André (1983, p.68). Nessa abordagem os tópicos são assuntos e os temas surgem a partir das ideias mais abstratas. Normalmente os temas são definidos de acordo com a frequência com que aparecem, mas nessa perspectiva entende-se também que “mensagens não intencionais, implícitas e contraditórias, que embora únicas revelam dimensões importantes da situação”.

Diante do grande volume de dados e informações, as decisões aqui tomadas se referiram aos aspectos a serem enfatizados a partir dos objetivos de nossa pesquisa. Na sequência, um quadro com as categorias centrais após a delimitação de tópicos e temas que surgiram na análise das falas.

Quadro 2. Categorias da pesquisa

TÓPICOS	TEMAS
ESCOLHA DE PROFISSÃO	ASPECTOS MOBILIZADORES
	O TORNAR-SE PROFESSORA
CONCEPÇÕES DE MUNDO	EDUCAÇÃO
	ESCOLA E SOCIEDADE
PROFISSIONALIZAÇÃO	FORMAÇÃO
	INSERÇÃO PROFISSIONAL
PRÁTICA PROFISSIONAL	DESAFIOS DA PRÁTICA
	RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO- CONHECIMENTO
SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA	DOCÊNCIA COMO UMA PRÁTICA SOCIAL HUMANIZADORA
	DOCÊNCIA COMO UM INSTRUMENTO PARA A TRANSFORMAÇÃO

Fonte: Reprodução própria dos autores

Após a caracterização pessoal e profissional das professoras a partir de suas histórias de vida no que diz respeito a idade, formação, instituição formadora, e tempo de atuação, iniciamos nosso processo de categorização de acordo com os tópicos e temas (sintetizados no quadro) que surgiam ao longo da leitura e interpretação dos dados, condensados em: *escolha de profissão* - os aspectos mobilizadores e o tornar-se professora; *concepções de mundo* – educação, escola e sociedade; *profissionalização* - formação e inserção profissional; *prática profissional* – desafios da prática e relação professor, aluno e conhecimento; e o *significado da docência* – prática social humanizadora e caráter transformador da educação.

Esta seção se debruça sobre tais reflexões, organizadas em cinco tópicos, que juntos nos oferecem indicativos acerca do sentido e significado que as professoras atribuem à profissão docente e como essas percepções constituem sua identidade profissional. Embora a

discussão esteja apresentada de forma linear, uma após a outra, é importante destacar as inter-relações entre as categorias que constituem as interpretações, explicitando, portanto, a complexidade real de uma narrativa. Ao final, dialogaremos com os resultados, visando fazer uma síntese das constatações e dos achados a partir das entrevistas.

A entrevista permitiu conhecer a história de vida das professoras e o sentido da ação do ponto de vista de quem age e, em seguida, interpretar esse sentido a partir do modelo geral de como está organizada a sociedade e as relações sociais. Compreender a constituição identitária de professoras da educação básica a partir do sentido e significado que as professoras atribuem à docência exigiu uma análise profunda e delicada das falas de Carolina e Juana.

Antes de tudo, apresentaremos nossas professoras entrevistadas pra que as falas possam ser lidas e interpretadas a partir do conhecimento do todo e da história de vida, uma vez que a intenção não é analisar as narrativas, mas sim o sujeito de um modo integral.

Nascida em Fortaleza, **Carolina** mudou-se para o Rio de Janeiro com cinco anos de idade. Filha de um militar e de uma professora. A família retornou para Fortaleza mais tarde, onde Carolina terminou seu Ensino Médio cursando o Pedagógico. Aos 17 anos teve sua primeira experiência profissional como professora numa escola em Fortaleza. Ainda no início de sua carreira casou-se e teve duas filhas. Graduiu-se em Pedagogia, cursado em regime especial pela UVA e fez especialização em Arte e educação e Educação de Jovens e Adultos. Foi aprovada no concurso do município de Fortaleza e atualmente trabalha na Escola Melo Jaborandi como professora do 5º ano no Jangurussu, bairro em que também mora há vinte e oito anos.

Juana nasceu na zona rural de Cascavel, no interior do Ceará, onde cresceu com seus irmãos, estudou e trabalhou. Filha de professora teve a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho na escola em que a mãe era diretora. Fez licenciatura em Pedagogia e Matemática em regime especial pela UVA e cursou especialização em psicopedagogia na mesma instituição. Casou-se e teve duas filhas. Mudou-se para Fortaleza e foi aprovada no concurso para professor efetivo do município em 2009. Atualmente, é professora do 5º ano no Melo Jaborandi, escola em que trabalha há nove anos.

Escolha de profissão

Carolina, ao final de seu ensino médio, sonhava em ser técnica, por isso, seu desejo rodeava cursar, não o pedagógico, como sua mãe queria, mas sim o técnico, por todo o seu

prestígio e reconhecimento social. Porém, os conselhos de sua mãe eram outros:

Para minha mãe, a mulher, ela tinha que ser independente, e ela dizia, minha filha, **profissão de mulher é ser professora** porque você vai ter filho, né e vai facilitar você para criar seus filhos, você vai poder levar para o trabalho, você vai poder trabalhar meio expediente e o dinheirinho que você conseguir já vai dar para comprar suas coisas, você não depende de homem. (CAROLINA)

Olha isso, eu vira e mexe, eu tô com um empreguinto, então emprego de mulher é emprego de professora, porque você pode escolher trabalhar meio expediente, tem férias quando os filhos estão de férias, né...” (CAROLINA)

As vantagens apresentadas por sua mãe, junto ao exemplo da própria vida, se mostravam convincentes para Carolina, que nunca quis ser professora e sonhava com um status que o pedagógico não lhe daria, conta ela: “eu queria ser técnica. E era chique! E professor não era... nunca foi, né, na verdade, nunca foi chique você ser professor. Ixi...nós nunca tivemos uma carreira privilegiada”. (CAROLINA)

O sonho da independência anunciada pela mãe junto à possibilidade de poder trabalhar, casar e ter filhos, como almejava, se concretizava com a escolha pela docência enquanto profissão. Carolina optou então pelo pedagógico e decidiu ser professora. Foi no pedagógico que ela descobriu aspectos peculiares à docência; que o mundo descortinou como afirma ela:

Descortinou, né, assim, **eu vi essa possibilidade da consciência, da transformação através da educação, eu vi que eu posso fazer algo através da educação**, aí eu me encantei e quando eu me encantei eu tinha 17 anos, eu tava terminando o terceiro ano, né, que era o terceiro pedagógico. Eu já estava trabalhando de carteira assinada numa escolinha, a Arca de Noé, então assim eu tive sorte. (CAROLINA)

Para Carolina, a mudança de percepção da docência foi possibilitada também pela prática. Foi na atuação em sala de aula que Carolina descobriu o caráter transformador de sua ação, a possibilidade de alcance e mudança através de sua prática, que, por sorte, pôde articular teoria e prática na experiência inicial e olhar com outros olhos para a profissão.

Com Juana não foi diferente, ela conta que, quando criança, brincava com os irmãos de escolinha, gostava de dar aula para as colegas, tinha a liderança nas brincadeiras, mas na verdade não queria ser professora.

Eu não tinha esse sonho de “ai, quando eu crescer eu quero ser professora”, não! Eu gostava daquilo de dar aula, daquilo que sempre teve com meus irmãos a questão da escolinha mesmo... mas aí eu tenho a minha mãe que é professora, eu tenho tia do lado do meu pai e da minha mãe que são professoras, a minha avó por parte de pai é professora, então assim eu digo que eu tenho um sangue assim, bem forte, de influência assim para o lado de ser professora, né.

A minha mãe era professora, e ela sempre dizia **você tem que ser professora porque aqui a profissão que tem é essa**, então ela sempre dizia muito “você não fica desempregada” e ela sempre colocava isso pra mim. E aí quando eu comecei, foi que eu comecei a gostar realmente.

Juana cresceu acompanhando a mãe no colégio onde trabalhava há vinte anos. Sua mãe, diretora de uma escola no interior do Ceará, era responsável por todo o sustento da família e da casa, pois seu esposo enfrentava problemas com o álcool e não podia trabalhar. Essa preocupação se estendeu à decisão de Juana por um trabalho que pudesse lhe garantir o mínimo. Por mais que gostasse de assumir esses papéis quando criança, atuar como professora e ensinar quem estivesse por perto, Juana atribui sua decisão por se tornar professora às influências de sua mãe e suas tias também professoras.

Antes de prestar o vestibular para o curso de Pedagogia, Juana tentou Ciências Contábeis na UFC, mas não passou na segunda fase e seguiu caminho para a Pedagogia, lá mesmo, no município onde morava. Ela conta que as condições financeiras não permitiam estudar, nem mesmo permanecer na cidade para cursar o curso de sua escolha.

Eu adoro matemática, aí eu tentei contábeis, mas aí eu só passei na primeira fase, na segunda fase eu não passei. **Eu não tinha condições de vir para cá para fazer cursinho ou estudar, fazer um curso mais específico, eu não tinha nem financeiro pra isso.** A questão financeira mesmo de se manter. Aí pronto, aí fui me acomodando, lá fui substituindo um, substituindo outro... aí comecei a fazer pedagogia, trabalhando de manhã e de tarde nessa mesma escola. (JUANA)

Embora gostasse muito e quisesse dedicar seus estudos à matemática, aos dezenove anos, já tinha consciência de que suas escolhas precisariam estar de acordo com as condições financeiras de sua família. E lembra-se das dificuldades que passou:

Nós não tínhamos outra opção. Hoje em dia é tudo mais fácil, né, tem um ônibus que traz os universitários... mas na minha época não tinha. Tinha que custear tudo. Hoje em dia eles pagam a taxa simbólica, né, por esse ônibus, era diferente, nós não tínhamos nenhum auxílio desse. (JUANA)

As opções de trabalho no seu município, junto às possibilidades de cursos ofertados na região em que morava na época, não deixaram muitas escolhas para Juana.

Essas cidades do interior, elas não tem muita opção de trabalho e aí eu fui ficando eu fui substituindo e fui gostando e todo mundo gostava de mim e fui ficando e fiquei. Sempre fui substituta. (JUANA)

E aí eu não sei se foi justamente essas questões que me levaram a fazer a pedagogia, se foi justamente isso, **a oportunidade que surgiu na época foi essa, né, a faculdade** lá, aí depois a licenciatura lá, a pós-graduação lá, o curso que surgiu na época foi esse e eu por influência da minha mãe, né, fui gostando, fui fazendo, fui gostando, fui ficando... E aí a gente cria esse amor, porque fazendo tudo o que a gente faz, só gostando mesmo.

As reflexões de Juana sobre sua escolha de profissão revelam a constatação de autores trazidos na literatura deste trabalho. A primeiro momento, tanto Juana, como Carolina, afirmam ter escolhido seus estudos por gosto e por já trabalharem na área da educação. É o que mostra muitas vezes as sondagens feitas por professores no curso de

pedagogia, confirmando a ideia de que a ação de escolher não é, senão, uma ação interiorizada.

As histórias de vida permitem às professoras responderem não porque escolheram, mas sim como se tornaram. Assim, suas falas representam não apenas fenômenos singulares, mas também experiências de outros sujeitos que se constituíram em condições semelhantes. Logo, a partir de Vigotski (2005), ao analisar as narrativas das professoras, nos apropriamos não das falas em si, mas também das condições materiais em que elas são produzidas, em especial, de como descrevem os espaços que lhes foram oferecidos, bem como recursos escolares e financeiros.

Informação que corrobora com a pesquisa de Louzano (et al, 2010), ao afirmar que o Brasil atrai indivíduos com perfil sócio econômico mais baixo para programas de formação de professores.

É possível perceber também que ao explicitarem as razões das suas escolhas, sobretudo das suas não escolhas, não resta dúvidas de que o ingresso na docência era na verdade uma única das poucas opções de profissão possível para mulheres pobres. Além da influência direta dos familiares, as professoras elegeram como critério a flexibilidade, pois para mulheres que precisam cuidar da casa, filhos e marido, a docência é uma opção de trabalhar em tempo parcial e acomodar os outros trabalhos de acordo suas necessidades.

A preocupação do desemprego também foi um critério ressaltado pelas duas professoras. Por experiência, suas mães já lhe alertavam que a docência é uma boa escolha, porque rápido se consegue um emprego, e nenhum professor fica desempregado por muito tempo. Além disso, os trechos das falas em destaques revelam que o tornar-se professora esteve diretamente ligado às primeiras experiências de trabalho que as professoras tiveram, visto que, tanto Juana, como Carolina já trabalhavam ensinando crianças antes de se tornarem professoras graduadas.

Foi a partir da experiência de cursar o pedagógico e de trabalhar em sala de aula, que Carolina mudou sua percepção da docência, da possibilidade da disputa de consciência, bem como da transformação da sociedade através da educação, lhe constituindo uma professora dedicada e compromissada com o outro.

Juana afirma ter se constituído professora, quando buscou se profissionalizar com o que já trabalhava. A necessidade de uma prática compromissada e sensível com as camadas populares mudou seu modo de agir e pensar em sala de aula. Juana se constituiu professora ao longo de sua prática e de seu contexto de trabalho. Foi conhecer a realidade das crianças desfavorecidas economicamente que lhe constituiu professora.

Relatos que revelam as concepções teóricas de educação e sociedade das professoras e que direcionam o modo como encaram a realidade e se posicionam diante dela.

Concepção de mundo

Ao buscar nos aproximarmos das concepções de mundo das professoras, aspectos não visíveis a primeiro momento, as entrevistadas trouxeram registros que, a nosso ver, evidenciam suas concepções de educação de escola e sociedade que, para Saviani, revelam a “forma como elas encarnam o movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (SAVIANI, 2010, p.6)

Os relatos evidenciam que o professor não age no vazio, sua ação é permeada por intencionalidades e guiada por sua forma de compreender o mundo, de representar a si mesmo e de reconhecer sua função social. As falas das professoras aparecem como uma maneira de organizarem suas concepções de mundo não visíveis a primeiro momento, mas determinantes de seu pensar e agir enquanto profissionais.

A educação é definida como um meio de acesso ao conhecimento para a transformação dos sujeitos e da sociedade, concepção sintetizada na fala de Carolina quando afirma que:

As pessoas que estão envolvidas com a educação devem **a pensar na educação como meio, como uma ferramenta, sabe, como uma ferramenta da gente alcançar uma transformação** com a pretensão de mudar, mas de transformar mesmo, sabe, **então é através do amor, é através dos gestos [...] da postura do professor**, né, da questão pessoal que a gente não pode fazer uma dicotomia da vida pessoal do professor com a vida profissional (CAROLINA)

A postura de um professor crítico, o amor pelo que faz e seus posicionamentos em sala, são determinantes para a concretização de uma educação transformadora. Mas, além disso, é preciso que a sociedade se empenhe no projeto de mudança e faça investimentos na educação, como ressalta Carolina:

A gente necessita que os nossos governantes tenham um olhar mais sensível para a educação, a gente necessita disso. Realmente fazer o que tem que ser feito, investir na educação, porque se nós tivéssemos o que nós deveríamos ter, que era um investimento coerente na educação, nós não estaríamos onde nós estamos. Então a educação pararia de ser um trampolim, uma plataforma política. (CAROLINA)

Para Carolina, a escola está nessa situação de descompasso porque faz parte de um projeto maior de sociedade, que inverte os valores e as prioridades. Que mascara a realidade através dos números. Na verdade, o Estado não se importa com a educação, mas sim com os algoritmos produzidos por ela e com o que esses números podem trazer de vantajoso para seu governo. Nesse contexto, a escola precisa taralhar a partir da realidade dos alunos, Carolina

afirma também que é na escola pública que as coisas acontecem:

Eu percebi que era na escola pública onde eu sentia que as coisas aconteciam, né. A particular ela lhe deixa bitolada, a escola particular ela não lhe permite... e eu tinha certeza que aqui na escola pública era onde eu ia me encontrar, **era onde eu ia poder fazer um trabalho, um trabalho social**, de sentir mesmo, né. (CAROLINA)

Verificamos que há uma distinção entre a escola pública e a escola privada na fala da professora, pois a primeira tem um compromisso social com a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, já a segunda não permite uma compreensão da prática nesse plano do cotidiano. Numa relação de contradição é também a escola pública a que apresenta os maiores problemas de ensino e de aprendizagem.

A educação é entendida como algo maior que o ensino, visto que Carolina se refere às funções próprias do ofício do professor, quando afirma que:

Eu acredito que a educação seja isso, você ser um professor em sala de aula e quando eu penso que uma palavra minha, ela pode ser um fator determinante para um aluno ser o que ele é, **diferente do que quando outra pessoa diz**. Quer dizer se eu rotular um aluno... pronto, é para o resto da vida, **então eu tenho que saber que as minhas palavras como educadora elas têm uma grande influência neles**. (CAROLINA)

Em sua amplitude, a educação não é uma exclusividade do trabalho do professor e nem da escola. Mas o que o professor faz na escola é uma atividade diferente dos aprendizados cotidianos que o sujeito adquire na socialização com o mundo e com seus familiares. A constatação da professora sobre o diferencial de seu trabalho corrobora com o que Carvalho (1996, p. 18) argumenta sobre serem os professores “agentes intelectuais de uma cultura e de um saber que constituem e são constituídos pelas instituições escolares”, pois são um “grupo social diferenciado”, em que a função exercida é marcada pela prioridade do ensino como atividade profissional e não como algo eventual ou ocasional.

Em decorrência disso, o professor possui atributos que são próprios de sua profissão. Carolina aponta características que elege como indispensáveis a um bom professor:

O professor de hoje ele tem que ser um professor mais do que nunca **dialético**, ele tem que ser mais do que nunca um professor **tecnológico**, ele tem que ser mais do que nunca um professor, **um professor no sentido da palavra** e não um assistencialista, e não um professor que confunde e seja autoritário. Às vezes, você não consegue tocar, **às vezes, você é muito facilitador**, muito assistencialista e às vezes você é muito autoritária, no entanto, você tem que encontrar um meio termo **que é ser sempre o facilitador**, sempre um norteador. (CAROLINA)

Eu sempre tive a preocupação de ministrar as minhas aulas da maneira mais dialética possível, buscando sempre a maneira democrática, uma maneira sem ser essa postura do professor autoritário e sim do professor facilitador. **Sempre tentei uma sala horizontal**. (CAROLINA)

Além da diversidade de saberes para a prática, um bom professor precisa entender que seu papel não é ser autoritário, nem assistencialista - uma concepção muito difundida no

âmbito educacional. Para Carolina, o professor tem que “ser um professor mesmo”, em outras palavras, buscar o equilíbrio entre as funções que lhe são atribuídas por necessidade, mas não perder de vista a função precípua do ensino na atividade docente. Apesar disso, a professora expressa, em sua compreensão de ensino, o professor enquanto um “facilitador da aprendizagem”, uma concepção amplamente disseminada e discutida na Educação, entendimento que muitas vezes percebe o professor apenas como um parceiro mais experiente de seus alunos.

No entanto, no trecho em destaque acima, notamos que o que ocorre na verdade é que, para se opor a uma noção de autoridade, a professora utiliza o termo facilitador com o intuito de aproximar-se do modelo de um ensino horizontal e não como uma diminuição da tarefa do professor.

Juana também tece críticas aos professores que confundem autoridade com autoritarismo, e afirma trabalhar na busca de ser uma professora compromissada e sensível às questões pessoais dos alunos, mas não hesita em deixar claro que:

Eu sou a professora! A última palavra é a minha. Quem manda sou eu. E eles não estão ali só pra dar opinião não. A gente tem uma relação bem aberta. Eu sou amiga, eu abraço e eu converso com eles sobre o que aconteceu no dia anterior, porque eu tenho que saber, né, eu tento conhecer um pouquinho, até para a gente poder fazer o melhor do nosso trabalho e mais proveitoso. Mas a minha postura é essa. (JUANA)

Para Juana, antes de tudo, um bom profissional é um profissional que busca conhecer a realidade de seus alunos, que trabalha a partir do contexto no qual eles estão inseridos:

Você tem que ter compromisso, tem que ter responsabilidade com a sociedade mesmo, tem que fazer o máximo. Porque se não eu vou fazer de conta que ensino ele vai fazer de conta que aprende? Eu acho muito irresponsável, porque você tem que tentar com aquele aluno até você não ter mais possibilidades. [...] Eu acho que um profissional responsável é aquele que cumpre suas obrigações. (JUANA)

Além das dificuldades da execução de uma boa aula por inúmeros fatores, Juana também aponta o problema das relações que o aluno estabelece em casa, pois:

Em casa eles são tratados por palavrões não existe sensibilidade com esses meninos. E aí a gente ta ensinando sobre respeito, mas tudo que você trabalhou naquela manhã é jogado por água abaixo... aí parece assim que tudo que a gente vem fazendo o vento sopra e leva tudo. E tudo se desfaz. Mas é com a certeza de que alguma coisa vai ficando, que a gente vai regando a nossa jornada diária (JUANA)

Vale destacar que as duas professoras fazem críticas ao modelo educacional que atuam e embora afirmem ter dificuldades na realização de sua atividade profissional, seus ideais de mundo aparecem na forma como elas organizam seu trabalho e no modo como olham para suas experiências, entendendo a importância de seu fazer e os limites do alcance

de sua prática.

Profissionalização

Ao relatar os percursos e os momentos marcantes que lhes constituíram profissionais, as professoras recorrem às lembranças do passado e falam de aspectos da formação acadêmica, memórias do início da carreira e movimentos que proporcionaram o desenvolvimento profissional. Para Carolina, o fim de seu quarto pedagógico já possui marcas constituidoras da docência, pois:

Com 17 anos eu já era professora, eu trabalhava de manhã e à tarde e eu fazia o pedagógico. Nisso que eu quando eu termino quarto pedagógico eu consigo um emprego em outro colégio, no Capital, então eu fiquei pela manhã na escolinha, à tarde no colégio Capital, que na época era um bom colégio e à noite eu fazia cursinho. Eu tentei prova vestibular com 18 anos trabalhando dois expedientes... era puxado, mas era tudo o que eu queria. (CAROLINA)

O início da profissão foi marcado pela descoberta das teorias. As experiências de trabalho, os estudos e a pesquisa foram a mola propulsora da profissionalização de Carolina:

Então eu me profissionalizei muito no começo da minha carreira, **me profissionalizei muito mesmo, eu investi tudo quanto era curso, tudo que aparecia eu tava lá fazendo**. Isso foi muito bom para mim, né, foi quando eu comecei a fazer o meu diferencial, eu vi que realmente era através da educação que eu queria me engajar. (CAROLINA)

Aí eu abracei a carreira, então quando eu abracei a carreira eu fui de Lauro Oliveira Lima à Jean Piaget... aqui a escolinha do filho dele tinha o curso caríssimo, mas como eu tinha uma oportunidade de tá trabalhando dois expedientes, então eu investia alto. Então eu fiz a OMEB que era a Organização Mundial para a Educação Brasileira e todo mundo me olhava assim... Eu viajava para congressos [...] (CAROLINA)

De acordo com Libâneo (2001, p. 63), a profissionalidade docente pode ser definida como o “[...] conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, [...]”. Requisitos que se relacionam com os conhecimentos adquiridos ao longo da carreira, às habilidades e às atitudes necessárias para o exercício profissional. Para Carolina, as experiências formativas que vivenciou fora da academia, como cursos ofertados por escolas e congressos em outros estados, também foram fundamentais em sua constituição profissional, uma vez que sua formação em nível superior veio mais tarde, quando cursou Pedagogia em regime especial pela UVA:

Então eu percebi que era a minha chance. Se eu não estudar mais do que os outros eu vou ficar igual a eles, e eu não quero isso, não quero. Então eu sentia que eu tinha que ir buscar mais, e aí eu estudava mais. Então eu me lembro a Lucidalva que hoje trabalha na SME, ela foi a minha professora e eu apanhava muito, ela foi minha professora de didática, muito exigente, mas eu adorava, e eu dizia assim: Não é só isso, tem mais! Eu sei que tem mais! Então ela me deu muito nome de

livros: Libâneo, Vigotski, **ai eu estudava, estudava, estudava... comprei muitos livros, então assim eu me profissionalizei.** (CAROLINA)

Quanto à formação acadêmica, Carolina se sente privilegiada:

Dentro da minha conjuntura o que eu tenho para falar é que eu fui muito privilegiada, por que se não fosse realmente essa preocupação da lei (que a gente sabe o que é que está por detrás disso, né, eles não foram bonzinhos), [...] mas dentro desse panorama eu fui privilegiada, eu consegui, né, porque tem histórias de muita gente que não consegue. (CAROLINA)

Isso eu já estava com 33 anos, por aí... E eu como eu não tinha como correr e fazer vestibular na altura da minha conjuntura pessoal, né, então não tinha condições de fazer vestibular, cursinho... E aí minha tia disse: faça minha filha, faça que você consegue. Você está trabalhando, é uma faculdade especial, são só dois anos e eu fiz. (CAROLINA)

Apesar de reconhecer que foi privilegiada pelo formato da formação que recebeu, pois as aulas aconteciam em horários conciliáveis com o trabalho, Carolina reconhece que o curso foi ofertado naquelas condições, não porque o Governo lhes fazia um favor, eram bonzinhos ou se importavam com a qualidade dos profissionais atuantes na Educação, mas sim porque precisavam atingir uma meta legislativa.

Além disso, aquele é um momento inicial, importante, mas não conclusivo de um profissional, visto que, a formação deve ser permanente:

Então é uma questão primordial para mim... A formação do professor... ela deveria não ter fim, e na verdade não tem, né... Eu acho que ai daquele que pensa que sai de uma faculdade e o aluno terminou a sua experiência, a sua formação... Porque não é assim (CAROLINA)

Nossa outra entrevistada, Juana, conta que as precárias experiências de trabalho no início de sua profissão, fizeram-na buscar uma graduação, pois só assim poderia pleitear uma vaga no concurso para professora efetiva:

Substituindo um, substituindo outro eu comecei a fazer pedagogia. Eu trabalhava de manhã e de tarde nessa mesma escola sempre como substituta. E aí lá, como contratada, a gente só ganhava os meses que trabalhava, janeiro a gente não trabalhava, então a gente não ganhava; julho a gente não trabalhava, então a gente não ganhava; dezembro trabalhava 10 dias, só ganhava 10 dias que trabalhava, então assim, enquanto eu era solteira, eu tava levando daquele jeito. Mas aí eu casei e engravidei, aí eu senti a necessidade e disse, não posso mais continuar assim, e meu esposo me incentivava pra que eu mudasse de emprego, fizesse um concurso e pudesse ganhar mais. (JUANA)

Terminei minha pedagogia, aí fiz licenciatura em matemática. Terminei minha licenciatura e fiz pós-graduação lá também. E aí, em 2008, eu terminei minha pós-graduação em psicopedagogia e eu casei com meu esposo. (JUANA)

Juana fala de sua formação acadêmica como um ato de reconhecimento dos que moram distante da capital, uma oportunidade de ascensão social para a zona rural, pois foi somente com a oferta de cursos à nível superior no município onde morava, que ela pôde se

tornar a profissional que é hoje.

As diferenças nos currículos das instituições são nítidas, mas Juana entende que não poderia ter uma formação mais política e teórica sem antes garantir o mínimo: uma formação que lhe habilitasse dar aula. Além disso, o momento da sua vida não lhe permitia ter expectativas diferentes daquelas.

Notemos que o casamento e a nova estrutura familiar exigia que Juana ajudasse nas despesas de casa, e que, portanto, tivesse um emprego de maior renda financeira para isso. Além disso, foi necessário mudar-se para Fortaleza para que Juana conseguisse passar num concurso público, pois na cidade em que morava as dificuldades eram muitas:

Houveram três concursos, mas nenhum foi para frente. Nenhum! Sempre dava alguma coisa errada, eles não convocavam, dava irregularidades e cancelavam o concurso. Aí eu tentei o daqui e passei. Eu fiz o concurso em 2009 e fui convocada em novembro de 2010 [...] aí vim trabalhar aqui. (JUANA)

Quando convocada para trabalhar em Fortaleza, Juana enfrentou uma dura realidade na capital, pois embora se tratasse de uma escola pública, sua experiência anterior na zona rural apresentava problemas de uma escola pública do interior, realidade que nada se parece com os problemas de miséria e violência encontrados na periferia de um grande centro urbano:

Passei em 2009 e fui convocada em 2010, aí eu passei e vim trabalhar aqui. Quando eu comecei, eu fui chamada para trabalhar no Bonsucesso, aí eu comecei lá na escola, muito difícil... Eu peguei uma turma muito problemática com alunos muito problemáticos que eu sentia muita dificuldade e eram aqueles alunos que você não podia desgrudar um minuto. (JUANA)

Huberman (2000) destaca que a carreira é marcada por vários acontecimentos que se tornam marcantes na trajetória do docente. Das memórias das professoras emergem também lembranças pessoais em relação às dificuldades enfrentadas no percurso de suas formações:

Mas aí eu tenho outro dado muito importante na minha profissão, que é uma questão pessoal de vida, né, porque eu estava com vinte anos, tinha acabado o pedagógico na época [...] no gás total, cursinho, três expedientes e aí faço o vestibular na UECE. E eu passo então na primeira etapa para ir para segunda etapa, vou para a segunda etapa. E aí a minha vida tem um desfecho... Eu engravidado. Fiquei grávida e eu puts! E agora? O que é que eu vou fazer? Eu fiquei desesperada porque realmente cortou meus planos, foi um rompimento. Naquela época não se era assim tão fácil engravidar solteira, né. E aí o que é que nós vamos fazer? Porque a primeira coisa que se fazia era o casamento, né, nós vamos casar? Vamos casar. (CAROLINA)

E foi uma gravidez super difícil, claro, não poderia ser simples... Logicamente arrasada, aí saí, tive que sair da escola... Foi quando soube que tinha passado no vestibular... Nem fui ver o resultado [...] Mas claro, foi a melhor época da minha vida, não resta dúvidas. A gente perde um e ganha outro, é assim, né. Mas aí eu não pude continuar trabalhando, porque quando o neném nasceu, quem vai ficar naquele dilema?

Aquele drama? Então vale a pena eu sair [...] E eu e meu marido na época decidimos então que era melhor eu ficar cuidando da nossa filha e fiquei lá até os quatro anos, quando ela fez os quatro anos, voltei a trabalhar de novo. (CAROLINA)

O casamento, a gravidez, e a constituição de uma família são momentos sonhados e esperados por muitas mulheres, mas são também fatores que interferem, em sua formação, na busca de uma profissão e no sonho da independência. Merece destaque a exclusão sofrida pela mulher do espaço público pelas condições que experimentou durante a história, o que justifica os lugares sociais, e os destinos de atuação como dona de casa, e educadora dos filhos, não podendo trabalhar fora, pois, não havia quem assumisse essas responsabilidades (LOURO, 1997).

Carolina se recorda do momento com satisfação, pois se tornar mãe foi uma experiência indescritível. Mas as cobranças da sociedade são muitas, a própria estrutura não oferece apoio às necessidades das mulheres e por mais que se refira a uma decisão sua e de seu esposo quanto à divisão de tarefas e cuidados com a criança, na verdade não restam alternativas para a mulher quando se trata de reprodução humana na nossa sociedade, a mãe é quem precisa interditar seus planos. Ao recordar desse momento de dificuldade, Carolina logo se reporta aos conselhos da mãe sobre a escolha da docência:

Aí vem o plano de mamãe, né, que você pode ir e voltar para o trabalho. Aí eu comecei a trabalhar de novo aqui no colégio Ateneu, tava trabalhando já dois expedientes, aí eu já estava com um ano de trabalho e ela já estava na escola. Com um ano de trabalho e engravidado de novo: pronto engravidei! Da segunda. Minha gravidez era muito difícil, eu enjoava demais, então com três meses me recolhi, parei de novo de trabalhar, quando a minha do meio tinha cinco anos, eu voltei a trabalhar de novo. (CAROLINA)

A segunda gravidez novamente adia seus planos, mas a docência lhe permitia ser mãe, cuidar dos filhos e trabalhar fora de casa como havia anunciado sua mãe. Embora relate essas experiências como um marco na sua vida, no auge de sua juventude, Carolina conta que, assim, de pausa em pausa, de retorno em retorno, foi construindo sua carreira, pois a cada retorno ao mundo do trabalho, seus planos eram maiores, voltava cada vez mais instigada com a progressão e permanência no magistério. Ela lembra com emoção de sua aprovação no concurso tão almejado:

Minha sogra viu meu nome no jornal e me ligou porque eu não tinha mais nenhuma esperança de ter esse concurso, e ela: Saiu! E eu, mentira! Caraca! Não acredito, não acredito! Aí eu passava e eu dizia: eu quero trabalhar nessa escola, porque quando eu passava de ônibus para ir para o Santa Isabel, às 5 horas da manhã, eu olhava para essa escola aí ficava assim, eu vou trabalhar aqui, eu não sei quando, mas eu vou trabalhar aqui! (CAROLINA)

Além de sonhar com o concurso, outro desejo se concretizava com essa aprovação: a realização de trabalhar no Melo Jaborandi, a escola perto de sua casa, o que representaria

qualidade de vida, já que o tempo de deslocamento era menor. A empolgação era muita e a certeza de ter uma estabilidade financeira lhe tirara da situação angustiante e duvidosa das escolas particulares. Logo após sua aprovação no concurso, Carolina tem outra surpresa, sua terceira gravidez:

Outro marco! Porque aí junto com o concurso, aí vem a gravidez e vem a separação, né. Eu me separei ainda grávida e **o que me deu força de sair desse ciclo, de sair desse problema pessoal, foi justamente a minha Independência**, embora na escola particular na época eu ganhasse muito mais do que na prefeitura, eu não tinha segurança. Era uma instabilidade, né? Agora eu não dependia da escola particular, que quando chega no final do ano é aquela tensão, vai fechar a turma, quem vai ser demitido... Aquela tempestade, aquele terrorismo que tem no final de ano. Então, quando eu vi que eu não tinha mais que passar por isso, que quando eu saísse do probatório o meu salário iria dobrar e eu iria fazer minha especialização... Meu Deus, eu não tenho que me preocupar mais com isso [...] (CAROLINA)

Mas é muito difícil você abrir mão do trabalho assim... De como eu comecei e pelos filhos, né, a gente faz... A minha terceira filha, ela nasceu do meio do concurso, aí eu disse assim, o que é que eu vou fazer agora? Eu não posso largar porque é um concurso, eu assumi o concurso em 2002, em 2003 eu engravidou, né? Gente, parece que é uma coisa... E eu morrendo de medo porque tava no probatório então todo mundo dizia que quem tá no probatório não pode engravidar, não pode isso, não pode aquilo e eu: e agora, o que eu vou fazer? Eu não posso deixar, largar como eu fiz com as outras, né, para criar... Mas tá, aí deu certo. (CAROLINA)

O trecho em destaque revela uma das dimensões da importância de seu concurso conquistado: a independência financeira lhe possibilitou tomar uma decisão muito importante, se divorciar de seu esposo. Decisão que só foi possível após se certificar que já não dependia de ninguém para enfrentar esse mundo e que, pelos problemas que passava, não precisaria mais passar. A progressão no campo profissional lhe possibilitou avançar e seguir em frente na vida pessoal.

Suas inseguranças com o emprego ao engravidar, mesmo após a aprovação no concurso, são decorrentes das condições sociais e materiais oferecidas às mães nos dias atuais, uma cultura que exclui e penaliza quem dá assistência na infância aos seus filhos. De acordo com uma pesquisa feita nos EUA, por Henrik Kleven (2018) sobre a desigualdade salarial entre homens e mulheres, além da discriminação de gênero e de uma economia que não acredita no potencial das mulheres, a diferença salarial nos dias de hoje é principalmente uma penalidade por ter filhos. (LIBERDADE, 2018)

Apesar da expansão da escolarização feminina e da inserção de mulheres no mercado de trabalho, aspectos das relações tradicionais de gênero não foram seriamente questionados. Muito tem sido feito pela desigualdade de gênero no trabalho, mas a multa profissional que as mulheres enfrentam por ter filhos é persistente, pois há muito tempo se perpetua uma cultura que atribui desproporcionalmente o cuidado das crianças pequenas às

mulheres, raro se ver a criação de uma criança com a devida divisão igualitária das responsabilidades.

Constatações que envolvem entender que a inserção profissional de mulheres não significa apenas legitimar o potencial social e ocupacional das mães, mas descortinar as múltiplas implicações histórico-culturais que ainda impedem a estabilidade e o pleno desenvolvimento de uma função.

Dados que fazem-nos entender que a formação passa pelo lugar de onde falam as professoras, pela família, pela escola, e pela inserção do sujeito em sua cultura. Ao chegarem na formação inicial as professoras já possuem experiências e compreensões do que é ser um professor a partir de seu repertório de saberes construídos ao longo da vida. (TARDIF, 2002; THERRIEN, 2006, 2012, 2014).

Prática Profissional

Ao falarem de sua constituição profissional as professoras a fazem se referindo às suas práticas e atuação na escola, particularmente no que se refere aos desafios da prática e à relação professor aluno-conhecimento naquele contexto.

As experiências de Carolina e Juana são interpretadas por nós não como redutíveis à versão subjetiva do que se diz nem como um discurso psicanalítico que dá origem aos modos de expressão de si ou a uma referência inconsciente. A noção de experiência pra nós é encontrada na socialização com o mundo. Concordamos com Dubet (1994, p.95), quando explica que a experiência social não é “uma esponja de maneira a incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o caráter fluído da vida”.

Atividade profissional é aqui entendida como uma prática de ensino que deve ser constantemente iluminada pela teoria, pois ensinar, para Carolina, é esse movimento circular entre teoria e prática:

A gente está sempre em movimento, né? Então é um movimento cíclico, porque uma hora você tá aqui é Piaget, outra hora eu era freiriana, outra hora sou Vygotski, outra hora sou Wallon e é um ciclo porque você é de acordo com a demanda... Vixi, agora não dá certo... eu vou ter que ir para outro... Então eu gosto muito do interacionismo, né, porque aí é um método que a gente age a partir do que tem agora. (CAROLINA)

Cada ano é um ano, cada momento é um momento e tem hora que você tem que aplicar mais uma teoria do que a outra, mais uma prática do que a outra. É por isso que você tem que ter conhecimento. Chega um momento em que você tem que ter uma bagagem. (CAROLINA)

Carolina reflete sobre o modo como organiza sua aula, estrutura a disciplina e organiza

cognitivamente o conteúdo a ser trabalhado. Essa compreensão requer do professor um repertório de conhecimentos e saberes. É inevitável ter uma bagagem diversificada de acúmulo teórico. O ensino deve ser pensando além dele mesmo, no âmbito da contextualização, da demanda da classe e da gestão do conteúdo. (GAUTHIER, 1998)

É importante notar que Carolina também se refere à temporalidade do saber, um aspecto apontado por Tardif (2002), como um fio condutor do trabalho docente, no qual o saber do professor é temporal, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e dependendo do momento atual é validado ou não.

Eu trabalhava com educação infantil, então o principal desafio era fazer com que eles aprendessem... E trabalhar bem os níveis dele. Eu tinha essa preocupação, né, com os níveis de Piaget... Então eu trabalhava muito detalhadamente em todos os níveis. Eu tinha esse cuidado, esse olhar para saber se tá no nível certo, se não tá... E aí eu comecei a criar um certo destaque na escola, né, por começar a identificar os níveis “vai ali, vai ver... Tá conseguindo identificar?” Então foi muito legal, né? Então eu fiz todo o estudo de caso Gestalt com ele, né, utilizei Gestalt com as crianças e a gente conseguiu recuperar e a gente descobriu o que estava acontecendo. **Então, essa minha preocupação que eu sempre tenho com educação, né, é fazer o melhor pelo aluno, é descobrir se tem algum problema, como é que a gente pode da melhor maneira trabalhar.** (CAROLINA)

A experiência de trabalho também fundamentou o saber da professora entrevistada, pois o cotidiano, os desafios da prática e o modo que encontrou de resolver os problemas do dia a dia, lhe deram competências profissionais. O trecho destacado por nos ressalta que a relação que a professora estabelece com os alunos no ato de ensinar é não só uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores e entre sujeitos que expressa a ideia de um trabalho interativo apontado por Tardif e Lessard (2005), um trabalho em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana.

Para Tardif e Lessard (2005, p.8), a docência é compreendida como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”, pois entendem que é na ação e na interação dos atores que se dá o fenômeno educativo.

Para se referir à sua constituição profissional, Carolina fala não do que é, mas do que fez e faz em sala de aula e de como compreende o outro nesse fenômeno educativo:

No meu primeiro ano de trabalho eu tinha um aluno que todo dia assim que ele entrava na sala ele pedia para ir no banheiro. E eu não entendia porque, né, eu dizia meu filho venha cá, porque que toda vida que a gente chega aqui de manhã você pede para ir no banheiro? A sua casa não tem banheiro não? Aí ele disse, não tia. Aí eu disse, meu Deus! (CAROLINA)

A professora recorda desse momento com pesar e conta não acreditar no que escutou. No Jangurussu habitavam condições desumanas de sobrevivência. Elas eram reais e estavam bem ali, na sua frente. Esse foi um dos momentos do despertar para a sua função na escola, mas foi também um momento de muita angústia e aflição de “retirar o véu dos olhos” e enxergar a realidade como ela é:

Aí eu comprava um kit de limpeza para cada um, shampoo, pasta e escova de dente, ficava assim, né... A gente no início confunde com essa coisa do assistencial... A gente confunde porque é impossível não se sensibilizar. Você ainda não está blindada ao ponto de ser indiferente àquelas questões social. Elas são pertinentes ao nosso trabalho. Depois você começa a entender, né, que você não pode fazer muito, porque a história do outro não dá para você mudar. (CAROLINA)

A experiência fez com que Carolina percebesse os limites de sua atuação assistencialista. No entanto, entender que esse não era o seu papel não lhe fez dissociar o ensino das condições que as crianças têm de aprender os conteúdos. Questões como higiene e alimentação são pertinentes ao seu trabalho, pois são necessidades que precedem o aprender. Mas entender que ser professor é ir além do assistencialismo e que o trabalho escolar não é como os outros, pois não tem uma utilidade imediata, lhe fez somar forças para dar o melhor de si na dimensão do ensino como uma prática social.

Para Juana, ser professora é favorecer a aprendizagem do aluno, mas seu trabalho só faz sentido quando o faz a partir da demanda do outro, porém, os desafios de ensinar crianças pobres de uma periferia urbana são muitos:

Eu vejo os alunos assim sem expectativa nenhuma... A maioria desses meninos não tem expectativa. Eu não vejo que a pobreza signifique dizer que vai andar sujo... Mas a gente vê aqui esses meninos ‘ai eu não vou estudar não... Eu vou estudar para que tia? O meu primo todo dia ele está com dinheiro no bolso, ele nem estuda, ele nem estudou e eu vou estudar para que? Eu vou ser igual a ele’. Ai qual a expectativa de vida que essa criança tem? São crianças que já são totalmente desacreditados. E aí eu fico pensando, meu Deus, de que é que adianta eu tá passando explicando o que é substantivo, o que é adjetivo, as quatro operações, para uma criança que pensa assim? E aí a gente sente, se sente assim fracassada, né... Mas aí eu tento lembrar de que isso não é culpa minha, que eu tô fazendo a minha parte (JUANA)

A professora reflete sobre sua atuação e alcance na vida das crianças. Ela define-se por aquilo que vive. Esse é o modo como se apresenta quando indagada sobre o seu fazer, os desafios enfrentados, as aflições vividas e as estratégias, bem sucedidas ou não, constituem a profissional que é hoje.

Destacamos também o modo com que as professoras se relacionam com o conhecimento e seu “objeto de trabalho” – seus alunos:

O que eu faço até hoje na minha sala de aula é fazer com que eles se sintam alegres, sintam vontade de vir para a escola, né... Assim tirar um pouco dessa coisa da casa deles. É tanto que me procuram no canto, em particular, para falar algumas

coisas, assim alguns choram comigo [...] (CAROLINA)

Eu faço meu trabalho com responsabilidade porque eu não sei fazer de conta. A gente sofre com aquele aluno que não aprende, que não consegue assimilar, a gente quer tentar resolver e não depende só da gente... A deficiência já vem lá da base, lá do infantil, do primeiro ano, aí vem a questão da aprendizagem matemática, né, que é assim, um tormento na vida da gente por que com esse novo programa do governo a matemática ela não é prioridade, né... os meninos vêm com matemática no terceiro ano rapidamente só por cima... Quando ele chega no quarto é que eles vão começar a ver a matemática e aí tá deficiência gravíssima [...] por conta das avaliações externas (JUANA)

A escola é o espaço privilegiado de interação social, de acesso ao conhecimento sistematizado, mas também de troca de afeto, pois Carolina entende que necessita criar condições afetivas para que o aluno possa atingir o desenvolvimento cognitivo, que já é dificultado por muitos fatores, mas sem a dimensão do afeto ele sequer será uma possibilidade.

Juana chama atenção para o redirecionamento do currículo escolar provocado pelas avaliações externas. Uma realidade que preocupa a comunidade escolar, pois, segundo a professora, são resultados mascarados, além disso, a supressão dos conteúdos de matemática em determinado nível, não garante o aprendizado da língua portuguesa, o que se transforma em um duplo problema:

Ah, mas se no segundo ano e ele só vê português é para ele chegar no quinto ano sabendo ler e interpretar perfeitamente, né? Mas isso não acontece porque a gente sabe que aqui tudo é mascarado. Ainda assim eles chegam lá no quinto ano sem saber ler... Eu peguei esse ano 7 alunos que não sabiam ler! Mesmo tendo todo trabalho com português com o programa de alfabetização do PAIC do PNLD eles ainda chegam com essa defasagem, imagina a matemática que eles nem veem... Eles chegam no terceiro ano sem base nenhuma. (JUANA)

São descontentamentos que precisam mediar diariamente, além disso, as professoras lidam com um alto índice de alunos faltosos, desinteressados e desacreditados da educação:

Hoje você conta os alunos que estão dentro da sala porque querem aprender. Se você perguntar para os alunos “porque que tu veio para escola hoje”? Eu vim porque minha mãe me obrigou. Minha mãe disse que se eu não viesse eu ia levar uma surra, aí o outro disse: eu vim tia porque minha mãe disse que se eu não viesse eu ia perder o bolsa família. Eu vim por que minha mãe ia fazer as coisas em casa e eu ia ficar atrapalhando... Então não vem não é porque quer aprender, não vem não é porque acredita num futuro a partir dos estudos não! Não tem perspectiva nenhuma de futuro. (JUANA)

A educação inserida na ordem da sociedade de classes tem um caminho árduo, uma vez que a escola precisa se contrapor ao esvaziamento de sentido da vida humana, crianças

que enfrentam uma realidade cruel e que não veem na educação, tampouco noutra lugar, perspectiva de mudança. Emocionada, a professora fala das experiências desumanas que vive no contexto escolar com as crianças:

São as drogas, a prostituição que essas crianças passam... Elas enfrentam muita coisa. E aí a criança chega revoltada na sala e a gente tem que ter esse olhar, né, a gente tem que ter o olhar de saber por que que ela tá tendo aquela atitude naquele dia. O que é que aconteceu... Por que elas passam fome, elas vêm para cá sem se alimentar, ela muitas vezes, o único lanche que elas têm é o lanche da escola que não é lá essas coisas, né? Muitas vêm para cá só por isso, só pelo lanche... Já chegam 7 horas da manhã ou 1 hora da tarde perguntando o que é o lanche, se tem lanche, aí você já sabe, ela sai de casa, não comeu nada, tem criança que desmaia na sala de fome, a gente tira, vai na cantina ver o que é que tem lá para alimentar... É muito triste, muito triste, é de partir o coração. (JUANA)

Além disso, há pouco ou nenhum interesse dos pais pela educação de seus filhos.

As professoras tocam sozinhas essa tarefa:

Tem criança que a gente passa o ano inteiro chamando os pais e não aparece ninguém. Aí eu digo: eu fiz a minha parte, não dá para a gente carregar tudo nas costas porque a gente adocece e aí se eu adoecer eu tenho um filho para criar, eu tenho a minha família, né... E aí, é isso que a gente também tem que entender que tem os limites, né, mas que a gente sofre com isso, sofre por que são problemas demais que essas crianças passam. Fora o adoecimento... São aborrecimentos de todo lado a gente leva aborrecimento dos alunos, dos pais. (JUANA)

A rotina das professoras nos convence de um cotidiano contraditório. A precarização do trabalho docente provocou uma queda cada vez mais veloz, não só da qualidade de ensino, mas principalmente na qualidade de vida do professor. O contexto social e cultural destes alunos coloca para a escola e seus professores novos dilemas da dimensão humana e relacional do ensino (NÓVOA, 2009).

Recentes pesquisas (CODO, 2006; ESTEVE, 1999) sobre a saúde do professor apontam que os problemas emocionais estão relacionados ao estresse vivido no trabalho. Consequências do desgaste diário ao qual o professor se submete no relacionamento com seus alunos, com os pais e o trabalho burocrático, mas o contexto socioeconômico e as condições de vida dos alunos aparecem como os principais fatores que afetam professores (LANDINI, 2006)

Nesse contexto, a professora relata situações que constroem e desencorajam seu trabalho:

Semana passada chegou uma mãe na minha sala que ela é evangélica, atrás da professora de ciências, porque no livro de ciências tem um conteúdo, um capítulo sobre reprodução humana, aí ela chegou na porta e disse 'professora é o seguinte, o meu filho não fez essa tarefa e nem vai fazer porque a nossa religião não permite esse tipo de atividade [...] eu não vou falar com ninguém não, eu só vim dizer que ele não vai fazer essa atividade porque o pastor não permite'. Eu disse à senhora: 'mas eu tenho certeza que a professora não passou nada que vá levar o seu filho a fazer as coisas erradas não!

O que vem no livro é uma orientação e talvez ele só tem essa orientação aqui na escola. Talvez não. Ele só tem essa orientação aqui na escola porque os pais são desse tipo aí para pior...

E aí a gente vai tentando se sair da melhor maneira possível, porque infelizmente a gente não sabe quem é o outro. Então a gente tem que andar bem direitinho, pisando em ovos para não ofender... Porque você não sabe quem é quem... Você não sabe o que é que vem de lá para cá... **Enquanto na escola particular a gente é demitido aqui o nosso medo é outro.**

A realidade é que professores não estão sendo respeitados em sua função. A professora expõe uma situação em que foi coagida e impedida de ensinar por uma moral cristã, que lhe impede de trabalhar e não lhe dá ao menos o direito de reinvidicar sua autonomia. É que na comunidade as regras são outras. O professor não estaria imune à barbárie nem do modo como se organizam as periferias. Insistir ou desobedecer a conduta religiosa imposta pelas famílias pode custar a vida. Esse é um sentimento que repercute numa crise da identidade de professores, pois para Nóvoa:

Ser-se professor ou assumir-se como professor é o resultado de um processo evolutivo, construído dia a dia e ao longo dos anos, desde o momento da opção pela profissão docente, à custa, fundamentalmente, de um saber experiencial, resultante do modo como os professores se apropriam dos saberes de que são portadores, que deverão reconceptualizar; da capacidade de autonomia com que exercem a sua actividade; e do sentimento de que controlam o seu trabalho. (NÓVOA 1991, p. 93)

Desse modo, a intromissão dos pais nas decisões e atuação docente impede que a autonomia seja entendida como uma qualidade educativa, pois isso só será possível quando professores puderem imprimir na docência (nos conteúdos, práticas, avaliações) a reflexão crítica sobre suas aspirações e visões de mundo (CONTRERAS, 2002)

A prática profissional também foi refletida em torno do planejamento dos professores que, segundo as entrevistadas, mudou significativamente após a implementação da lei que prevê que um terço da jornada de trabalho seja destinado ao planejamento ou às atividades de formação profissional:

O planejamento melhorou muito hoje em dia, né, pra gente professor, por conta da questão do terço. Porque antes a gente não tinha esse tempo para planejar, então quando você era uma professora muito responsável, você planejava na sua casa mesmo e quando você não era você não planejava não. [...] e o nosso tempo de planejamento, quer dizer, eu acho que é um ganho inigualável de qualidade de trabalho, sabe, poderia ser melhor se nós tivéssemos internet, né, que infelizmente a gente não tem acesso. (CAROLINA)

É importante destacar o registro das professoras acerca da formação ofertada pela prefeitura:

A gente tem um fato muito importante que é a nossa formação da prefeitura, que a gente sai da escola e vai para um Centro de Formação com os formadores da SME, a gente tem a oportunidade de falar com outros professores do 5º ano, saber como é que tá a outra escola, saber o que é que funciona, saber o que é que não funciona, reclamar... tem muito, né, esse papel da gente reclamar, de vamos lá, o que é que tá acontecendo e o que não tá... Então assim é importante a gente dizer que realmente uma das coisas boas da prefeitura foi ter mantido esse tempo, não ter tirado. (CAROLINA)

A gente participa das formações da prefeitura, mas deixa muito a desejar ainda essas formações. Em relação a crescimento profissional assim de estudo não tem muito... [...] mas eu sei que a gente não pode parar, a gente tem que tá em permanente crescimento e eu queria fazer um mestrado, mas agora não dá. (JUANA)

A formação continuada, ofertada pela prefeitura de Fortaleza aos professores da rede de ensino, para Juana, deixa muito a desejar, pois os estudos se centralizam no “saber fazer” e não proporcionam uma reflexão crítica. Por outro lado, é esse momento de interação, uma pausa na rotina destinada aos estudos e à formação que motivam sua busca por mais conhecimento e germinam novas aspirações de futuro, como cursar uma pós-graduação *stricto sensu*.

A troca de experiências para Carolina é o mais importante dos momentos de formação em grupo. Momento de partilhar as ações, refletir as inovações e analisar o que funciona numa escola e em outra não. Para a professora entrevistada é a chance que tem de analisarem a ação em um exercício contínuo e em grupo, momento de saírem de suas caixinhas solitárias da docência e, como elucida Freire (1995), refletir antes, durante e depois da prática pedagógica.

O significado de ser professora

Na medida em que conhecemos a experiência das professoras, os discursos delineiam que a ação docente é uma ação social justamente porque visa o outro. Por outro lado, mesmo que a experiência tenda a ser individual, “é certo que ela só existe verdadeiramente, aos olhos do indivíduo, na medida em que é reconhecida pelos outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros”. (DUBET, 1994, p104)

Os dados da pesquisa revelam que a constituição da identidade docente é compreendida, não a partir do papel social daquele que ensina, mas a partir do que elegem importante em suas narrativas, nesse caso, as professoras falam, não de seu papel, mas de suas experiências, o que pra elas é central na formação do indivíduo.

Para significarem a docência, as professoras se reportam aos aspectos mobilizadores da escolha de profissão às concepções de educação, escola e sociedade, à sua inserção profissional, aos desafios da prática no cotidiano, à relação

professor - aluno – conhecimento, mas também ao papel influenciador do professor, a importância social que este tem, ao modo como acreditam serem vistas pelo outro e como se veem em sua atuação e democratização do conhecimento, bem como às características que constituem e definem a si mesmas enquanto profissionais.

A docência é definida por Carolina pelo sentimento de altruísmo:

Eu enxergo como sacerdócio. A Carolina professora eu enxergo para mim, com o sacerdócio. Sabe por quê? Porque o professor, eu não sei se é uma imagem antiga que eu tenho, né, mas para mim, como eu disse no início na minha fala, **o professor ele tem um poder de influência muito grande**. Então é que nem um padre. (CAROLINA)

E eu tenho que dar exemplo. Porque ‘olha o padre no bar bebendo’, ‘olha ali o professor bebendo’, né? Então eu não posso querer dar o exemplo, se eu não sou exemplo. É que nem filho. Aqui nós não estamos querendo santos nem pecadores, mas estamos querendo fazer o certo. [...] Se eu moro na comunidade [...] eu vou fazer algo que posso me comprometer aqui? Então é nesse sentido que eu vejo que nós temos aquela moral, né? Como é que você pode chamar atenção de um filho, se você não dá um exemplo?

O significado de ser professora tem a ver com o alcance de sua atuação, com a satisfação de ter uma prática que orienta e forma a opinião e o caráter de seus alunos. Considerando que os sentimentos resultam de uma generalização emocional, que de acordo com Martins (2011), se formam sobre a base da experiência pessoal-emocional, a identidade profissional para Carolina é vivida como uma atribuição social, um compromisso de boa conduta que vai além dos muros da escola, pois o professor não deixa de ser professor porque não está em sala de aula. Não há múltiplas identidades de um mesmo sujeito. A professora é a mesma e cumpre a mesma função, independente do lugar onde esteja, o que revela a unidade existente entre o indivíduo, seu trabalho e sua atividade.

Carolina também fala de sua preocupação no que diz respeito ao modo como é vista pelos alunos:

Ser professor, eu acho que é essa questão que permeia, né, **a questão do compromisso, a questão da imagem. É a sua imagem!** A sua imagem é a sua própria propaganda, né? Meu marido diz [...] você se arruma muito para ir trabalhar [...] Eu disse assim, meu filho, olha, eu estou indo trabalhar porque os meus alunos merecem que eu vá bem vestida. Merece que eu esteja bem! Então é diferente, quando você se arruma o aluno sabe que você se arrumou para ele. Agora venha desligada, ‘tia, tu não viu não tia como é que ela veio’? Eles falam, eles reparam... (CAROLINA)

Eu não estou dizendo aqui que é essencial, que é o mais importante, mas é importante. É o mínimo, né? E é tão complexo ser professor, você mexe com mente, você mexe com integridade, você mexe com parâmetros, né, porque até me lembro da minha professora Flávia, da minha professora Gerusa, essas professoras eram professoras fortes, personalidades fortes, eram professoras que dominavam o conteúdo e sempre se mostravam ser essa fortaleza [...] para você ver como é importante e eu quero deixar a minha marca nos meus alunos da melhor forma possível. (CAROLINA)

As falas da professora reportam à significações elaboradas historicamente sobre a

docência, mas se referem também à significações pessoais produzidas a partir do sentido do que é ser um bom professor, quando se recorda de suas professoras de infância. Leontiev (1978, citado em Martins, 2011) afirma que na estrutura motivacional da personalidade dos professores podem realizar-se movimentos de interpretação e a proposição de novos sentidos e significados existentes, ressignificando o significado e sentido pessoal a partir da atividade social objetiva e prática. Assim, a significação “é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento”. (LEONTIEV 1978, p. 96).

Martins (2011, p. 72) ressalta que pelo processo da atividade as necessidades humanas se convertem em motivos e o sujeito significa um fenômeno a partir da reflexão psíquica das relações entre as ações e seus fins. Para a autora “o sentido do ato já não se encerra em si mesmo”, assim sendo, as professoras se referem à finalidade de seus trabalhos como uma significação da profissão e fazem reflexões sobre suas ações, o motivo e as finalidades de suas atividades a partir do contexto em que estão inseridas:

Eu sou uma pessoa que gosto muito de ajudar, eu sou muito compromissada, eu me cobro muito, sabe, como professora daqueles meninos. Pra mim eles são responsabilidade minha [...] então eu sou amiga, eu abraço eu procuro conhecer a vida de cada um porque [...] Um bom profissional é justamente um profissional que tenta entender o lado do aluno, sabe, então pra mim eu acho que um profissional responsável é um profissional que cumpre essas obrigações. (JUANA)

Você tem que ter compromisso tem que ter responsabilidade com a sociedade mesmo, tem que fazer o máximo. Aí eu vou ver esse menino não quer nada, vou fazer de conta que ensino ele fazer de conta que aprende? Eu acho irresponsável porque [...] é incrível como eles escutam o que a gente diz, às vezes mais do que o que o próprio pai... Então a gente tem um poder muito grande de formar opinião, a gente tem um poder muito grande! [...] **E eu vejo que essa responsabilidade tem que partir da gente com eles, esse compromisso, porque se não for a gente não tem mais ninguém.** (JUANA)

De um lado, Juana ressalta a responsabilidade enquanto profissional com a vida dos alunos e suas obrigações, enquanto professora, como já anunciado anteriormente - com o aprendizado dos conteúdos. Mas o professor deve se preocupar com a transmissão do saber a partir da humanização do ensino, pois ensinar pressupõe compreender os limites da realidade dos educandos e de suas famílias:

Eu tento entender o lado dele, então já é tão difícil, ele já tem uma vida social tão difícil, que aí eu não estou ali só para cobrar. Claro, a gente cobra, mas a gente cobra com outro olhar, a gente escuta, a gente compreende: ‘ah tia, eu não fiz a minha tarefa de casa porque eu não sabia, não tinha quem me ensinasse’. A mãe não tem dinheiro para ir para o reforço, então a gente tenta compreender, né, são casos e casos, né? (JUANA)

Por isso que o professor é uma das profissões mais importantes que tem porque a gente

está formando opinião, né? Eu acho uma dádiva muito grande você conseguir fazer uma criança ler, você ter a capacidade de ensinar, de ter um método de ensinar aquela criança ler, ver aquela criança se desenvolver é muito significativo. Não tenho nem palavras para expressar a importância do professor... De ser professora... Tudo está nas nossas mãos e infelizmente a gente não tem um retorno esperado. (JUANA)

Além do sentimento de altruísmo, a professora expressa o caráter de missão da docência. Ter a oportunidade de ensinar é apresentar um mundo não conhecido até então pelos alunos. Um mundo que provavelmente só será apresentado pelo professor, pois no cotidiano as crianças não têm acesso a esse conhecimento e, embora a socialização e o aprender não sejam tarefas exclusivas da escola, nessa sociedade, se a escola não a fizer ninguém mais fará.

O caráter humanizador da docência é revelado por Juana, quando revela pensar e repensar sua prática a partir das situações individuais de cada criança:

Eu queria que fosse tudo diferente, mas eu não vejo nenhuma iniciativa dos governantes para que isso mude. Eu vejo assim que eles querem que continue do jeito que tá, o povo tapado sem nenhuma expectativa, eu acho que eles não querem que o jovem cresça, que o jovem estude, que o jovem pense... E eu não sei se muda, eu não sei se o futuro pode ser melhor do que os dias de hoje. É um futuro muito incerto, mas a gente tem que sempre se perguntar, sabe, o que é que a gente vai fazer? Qual é o nosso papel? Qual a nossa tarefa? (JUANA)

Às vezes, a gente chega assim na sala dos professores em tempo de arrancar os cabelos por conta das tarefas com aquele menino que é desobediente, com aquele menino que é indisciplinado... Com as notícias do mundo que são desoladoras... Mas aí uma colega chega e diz: Juana, tu sabe da história de vida daquele menino? Aquele menino não tem pai, é criado pela avó, a mãe tá presa, o pai foi assassinado na frente dele... Aí, sabe, assim você desmorona... E é aí que eu digo que entra o nosso papel, a gente não pode fazer de conta que não tá vendo esse contexto que é muito difícil, então a gente tem que fazer de tudo pra tornar a vida daquele menino melhor com o nosso trabalho. (JUANA)

Corroboramos com Martins (2011, p. 75), quando afirma que “é a consciência que possibilita a pré-ideação da atividade orientado-a por sua finalidade. É a intencionalidade como práxis que permite ao homem a universalidade de sua produção” Assim, as professoras revelam suas intencionalidades na ação educativa a partir do que objetivaram do mundo:

O professor tem um papel muito importante e o mais importante do ser professor é essa minha conduta de sala de aula, é eu ter a consciência, o dever e o merecimento de ser um facilitador do conhecimento para os meus alunos. O que eu prezo na minha didática em sala de aula, essa preocupação que eu tenho, será que eles entenderam? Será que é isso? Será que eu consegui encontrar outras formas? Será que se usar multimeios aqui não vai facilitar? Então eu tenho cuidado de ver como isso chega neles e pra que vai servir. (CAROLINA)

Se você perguntar quem é a Carolina em sala de aula, ela é **uma professora altamente comprometida. É uma professora altamente rígida no sentido de passar os conhecimentos.** Na minha sala de aula, o aluno ele está ali para aprender, ele tem um momento para tudo, né, então eu não deixo...fica bem claro isso, né, a gente tem momento para tudo... e eu organizo esse trabalho. (CAROLINA)

As falas nesse contexto revelam, além do caráter humanizador, o caráter transformador da ação docente, pois nesse caso o que há de mais importante é educar a partir do acesso e democratização do conhecimento, trata-se de como considerou Saviani (1984, citado em Martins 2013) um movimento que visa transmitir, às novas gerações, o conhecimento acumulado, assim, o maior contributo da educação escolar à transformação social, é a formação de indivíduos capazes de pôr suas ações práticas, transformá-la.

Vale destacar que as duas professoras se referem à dimensão transformadora da ação educativa no e pelo ensino dos conteúdos. Se considerarmos que pela totalidade da ação, a educação exige um ato educativo como a atividade por meio da qual os indivíduos “se apropriam das objetivações humanizadoras produzidas pelos homens histórica e socialmente”, e essa é a “condição para a sua humanização e conseqüentemente emancipação”, as professoras exercem uma prática social transformadora. (MARTINS, 2011, p.25)

Além do orgulho de ser professora, as narrativas revelam também a profissão como um significado de sustento financeiro para as mulheres e suas famílias. Ter a oportunidade de ensinar é ter uma profissão que, para além de sua missão, lhe confere um status econômico social diferenciado:

Muito orgulho! Eu sinto muito orgulho e eu agradeço a Deus todos os dias por estar onde eu estou e conquistar o que eu conquistei, porque este anel que tá aqui, este celular que está aqui, o carro que está lá fora, fui eu que comprei... Então é uma conquista pessoal, é uma conquista econômica... E tem a conquista pessoal que, essa, minha amiga, ninguém lhe tira, né, então assim é uma realização... Você tem uma profissão! (CAROLINA)

O ser professora passa também pelo reconhecimento do outro sobre o que somos enquanto atores sociais. É importante considerar que a categoria atividade nos auxiliou a compreender que as professoras mobilizam condições subjetivas e objetivas de exercerem sua função e permitiu também compreender as formas utilizadas pelas professoras de burlar as regras socialmente instituídas ou os padrões de comportamentos ditados pela escola, pelos espaços de trabalho ou pelas instituições de ensino às mulheres e como essas devem se portar na sociedade. Ser professora de crianças, embora seja visto como um trabalho de mulher é também um modo de negar o lugar da omissão.

Para afirmar o seu lugar no mundo e valorar sua constituição enquanto profissional, Carolina se reporta às escolhas e não escolhas de sua irmã e se reconhece no que é hoje a partir da comparação das trajetórias familiares:

Minha irmã, nós somos quase da mesma idade, ficamos até com a mesma idade um bom período, temos três filhos, cada uma com os três filhos, casamos quase na

mesma época, começamos quase nas mesmas condições, grávidas, né... E o que é que aconteceu? Pelo marido dela ter mais condições econômicas ela ficou só em casa cuidando dos filhos, não se profissionalizou, hoje os filhos cresceram, os filhos foram embora e ela se separou do marido... Ela nunca teve problema de trabalhar porque realmente ela nunca precisou [...] mas e no pessoal? Aí hoje ela está com 49 anos e não tem profissão, não sabe o que fazer, não sabe por onde começar, aí é quando eu penso: **eu mulher, eu tenho a minha profissão, tenho a minha dependência, amo o que eu faço!** Isso é muito satisfatório. (CAROLINA)

A profissão é também o lugar da independência no mundo, de afirmação social e da constituição de uma identidade social para além de ser mãe e esposa. É o reconhecimento que para além de mulheres donas de casa, ela existe socialmente. É o que afirma Apple (1987) sobre a relação de gênero na docência: ainda que definidas pelo sexo, as mulheres são algo a mais do que uma categoria biológica; elas compreendem pessoas do sexo feminino de diferentes idades, de diferentes situações familiares no qual se configuram crenças e opiniões decorrentes de estruturas de poder, mas, sobretudo mulheres que vivem e atuam no tempo:

Ser uma mulher que trabalha fora é duro, é árduo [...] porque a gente tem um trabalho de casa, tem que cumprir nossas obrigações em casa com a família e a gente tem que cumprir nossas obrigações aqui, então a partir do momento que eu chego aqui, eu esqueço de casa (JUANA)

A gente vai tentando conciliar, mas é muito difícil, é pesado, é complicado, é cobrança e a gente tem que ter um jogo de cintura para poder trabalhar com isso para poder dar de conta porque é muita coisa, né... Mas é um trabalho que vale a pena porque é um trabalho que você colhe os frutos. Apesar dos frutos que a gente espera, o mundo não dá, mas a gente colhe frutos... Ainda tem assim uma esperança, né... Uma luz no futuro, quem sabe se não melhora? (JUANA)

O peso das concepções tradicionais de feminilidade na sociedade não impede as professoras de questionarem o lugar da mulher na divisão sexual do trabalho. A profissão aparece como um símbolo da busca de independência e como um instrumento de negação à concepção tradicional de uma mulher dedicada aos filhos e ao marido somente. Ao trazer a experiência de sua irmã, Carolina expressa sua preocupação em realizar-se profissionalmente, pois essa é uma conquista pessoal, além disso, é observada a necessidade de estabelecer uma independência financeira em relação ao esposo. Juana busca imprimir relações mais igualitárias em sua vida e negar, mesmo que não totalmente, valores tradicionais de feminilidade, pois entende a necessidade de contribuir e arcar com as despesas de casa junto com o marido, mas nota-se que as tensões e contradições permeiam a vida pessoal e profissional da professora, uma vez que acaba sobrecarregando seu dia com a intensa jornada de trabalho na escola e em casa, pois a tarefa de cuidar da casa e dos filhos ainda é só sua.

5.4 Profissionalização e identidade docente

Na mulher que pensa, os ovários secam. Nasce a mulher para produzir leite e lágrimas, não ideias; e não para viver a vida e sim para espiá-la por trás da persiana. Mil vezes explicaram isso a ela e Alfonsina Storni não acreditou nunca. Buenos Aires. (GALEANO, 1935)

A análise realizada permite dizer que a construção da identidade profissional das professoras é permeada por questões pessoais e profissionais sob a ótica das relações de gênero. Embora as professoras busquem imprimir relações igualitárias, em suas relações, as contradições e os sinais de reproduções de papéis tradicionais surgem desde o momento da escolha de profissão.

Por outro lado, o modo como vivenciam a feminilidade organiza a identidade docente com a ruptura de modelos tradicionais, pois se o curso do magistério por muitos é idealizado como o curso de esperar um marido, esse não é o caso das professoras do Jangurussu. Em nossa análise não há dúvidas de que as professoras escolheram a docência porque era o único caminho que podiam escolher. A inserção na profissão se deu com a necessidade de escolher um trabalho que pudesse conciliar os afazeres domésticos, os cuidados com os filhos e ao mesmo tempo garantir o sustento da família junto ao esposo.

A busca pela profissionalização surge da necessidade de viver e de não mais espiar a vida por trás da persiana. As professoras atribuem à profissionalização as conquistas pessoais que alcançaram hoje, pois na condição de professoras primárias sem formação não poderiam construir uma carreira e ser sujeito da própria vida.

Embora entendam que são sujeitos, não porque escolhem, já que se referem a um espaço muito limitado de escolha, são sujeitos porque se tornaram professoras no fazer docente. Desse modo a discussão em torno da profissionalização precisa levar em consideração as questões socioeconômicas no que diz respeito a uma identidade de classe, uma vez que a profissionalização tem sido um fenômeno importante não somente para as professoras, mas para as mulheres em geral.

As análises revelam uma barreira contraditória, mas de muita potência na vida das professoras, em que por um lado buscam obter igualdade salarial e condições humanas de trabalho através da profissionalização e, por outro, o acúmulo das funções reprodutoras aliadas às tensões do mundo doméstico e do mundo do trabalho acarretam em jornadas intensas de trabalho.

É importante considerar que a profissionalização, como um fim social, “cresceu ao mesmo tempo e foi justificado pelo projeto e pela prática das profissões de mercado

durante a fase liberal do capitalismo”. (LARSON, 1981, p. 332) No entanto, a estratégia de profissionalizar-se tem legitimado o lugar da mulher no espaço público e dado voz ativa para decisões femininas minimizando a precarização e rompendo com as circunstâncias de emprego na qual a mulher tem estado historicamente submetida. (APPLE, 1987)

No contexto em que professoras estão situadas, não somente numa classe, mas também em um gênero específico, é importante destacar que as mulheres estão mais sujeitas a serem precarizadas do que os homens, devido a uma tendência geral sexista de dar menos importância às condições de trabalho das mulheres, ou de destinar as mulheres à trabalhos de menor prestígio social, de uma forma ou de outra, estratégias que o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais.

Apesar disso, é a profissionalização que minimiza a interferência do estado na vida das mulheres. É o acesso ao conhecimento e às condições mínimas de trabalho que elevam a um nível diferente de resistência as professoras de uma periferia urbana.

6. REFLEXÕES FINAIS: UMA SÍNTESE DAS CONSTATAÇÕES

Em busca de compreender como se constitui a identidade profissional de professoras da Educação Básica do Jangurussu, a partir dos sentidos e significados atribuídos à docência, nos propomos a identificar os aspectos mobilizadores que favoreceram a escolha de profissão das professoras; discutir a significação social que a docência assume em suas vidas e compreender como se veem em seu papel histórico como mulheres trabalhadoras que atuam na área na educação e democratização do conhecimento.

Para responder às inquietações apresentamos discussões sobre a identidade docente que é construída historicamente por meio das características do sujeito, das experiências e das práticas sociais que vivenciam e que dinamicamente se constroem. Muitos são os motivos ou fatores que levam professor a escolher tal profissão. Contudo, nossa pesquisa aponta três fatores de principal influência: os familiares, a possibilidade de conciliação com os trabalhos domésticos e a limitação de escolhas de um curso de acordo com as condições objetivas de ter acesso a uma graduação.

As histórias de vida dessas professoras afluíram aspectos de sua formação e de sua profissionalização a partir dos seus percursos de vida, de escolhas pessoais e experiências profissionais. A formação inicial formalizou e habilitou as professoras a trabalharem, mas o *tornar-se* professora caracterizou-se pelo *fazer* cotidiano, o que evidencia que a constituição identitária das entrevistadas enquanto profissionais da educação esteve diretamente relacionado às experiências de trabalho em sala de aula, pois as professoras de nossa pesquisa já eram professoras antes da formação acadêmica. Os elementos que emergiam de suas histórias de vida - o local de origem, o primeiro emprego, o casamento ou o divórcio, a chegada dos filhos e a formação em nível superior - contribuíram para a constituição do tornar-se professora.

Um elemento importante é a condição de esposas e mães nesse estudo, pois o nascimento dos filhos e o casamento foram decisivos nas suas trajetórias. As professoras carregam em suas memórias um sentimento de satisfação e amor pela profissão, embora tenham feito escolhas no auge da juventude, viver a docência possibilitou descobrir a face transformadora da educação na prática profissional.

Para as professoras, a prática profissional é definida como uma ação social, pois, para se referirem ao seu fazer, as professoras a fazem se reportando à suas relações com o conhecimento e com seus alunos, em que o ato de ensinar é uma relação entre teoria e prática, mas, sobretudo, uma relação entre atores e sujeitos através da interação humana e da escuta sensível.

As narrativas revelam as concepções de educação, escola e sociedade das professoras, destacando a docência como um grupo social diferenciado, pois a função exercida na escola se difere de uma educação ocasional no cotidiano, já que a ação do professor é marcada pelo ensino como a atividade central do trabalho docente.

A memória e o passado na (auto)biografia se apresentam como objetos de conhecimento, assim, para se referirem à sua constituição profissional, as professoras falam não do que são, mas do que fizeram e fazem em sala de aula. Em síntese, a significação da profissão é definida pela finalidade da ação docente, em especial, ao que fazem pelas crianças do Jangurussu para se contrapor ao esvaziamento de sentido da vida humana e lhe apresentarem perspectivas de mudanças no e pelo ensino dos conteúdos.

Além disso, as narrativas revelam que o professor deve se preocupar com a transmissão do saber a partir da humanização do ensino, visando contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e uma consciência crítica e responsável da participação dos indivíduos na sociedade. As falas evidenciam que o despertar para a função social da profissão se deu a partir da tomada de consciência sobre a vida dos alunos e da realidade social em que viviam.

A análise realizada permite dizer que a construção da identidade profissional das professoras é permeada por questões pessoais e profissionais, sob a ótica das relações de gênero, pois a profissão é também o lugar da independência no mundo: por um lado, um instrumento de negação da concepção tradicional de uma mulher que veio ao mundo para se dedicar aos filhos, a casa e ao esposo, por outro, a afirmação social e a construção de uma identidade a partir da ruptura de modelos tradicionais com a independência financeira. Ser professora é existir socialmente.

Desse modo, a profissionalização aparece como um meio de obter igualdade salarial e condições mais humanas de trabalho, pois a profissionalização possibilita o acesso ao conhecimento e eleva a um nível diferente de resistência, as mulheres trabalhadoras.

As significações que as professoras fazem da docência propiciou refletir sobre a ressignificação da profissão docente ao longo do tempo e como vem repercutindo no sentido que a profissão tem para cada sujeito. Desse modo, foi possível conhecer muito mais que os sentidos pessoais das professoras sobre a docência, uma vez que eles se apoiam em significações que representam uma realidade com determinações históricas e sociais.

A experiência em pesquisa evidenciou ainda que o uso das entrevistas narrativas (auto)biográficas apresenta-se como um procedimento essencial para a formação do humano, pois a ação de narrar possibilitou às professoras pensar, refletir suas trajetórias e, através da

linguagem, significar a realidade. De um modo geral, esse estudo revela uma íntima relação entre a consciência e a realidade concreta operada pelos sujeitos históricos em um determinado contexto, pois as vivências das professoras do Jangurussu apontam para a necessidade de trabalharem na esperança e na necessidade de um mundo melhor, evidenciando que o trabalho do professor é servir-se do conhecimento para emancipar os sujeitos, sobretudo no que se trata de alunos em condições de vulnerabilidade social, em que a negação do conhecimento caminha a passos largos.

Constatamos também que, embora as professoras não tenham bagagem teórica, elas confirmam com sua prática todas as teorias que falam de consciência de classe. Uma consciência que precisa ser coletiva, no entanto, se entendemos que existem níveis de consciência, as professoras descobriram um nível de consciência individual, mostrando que ela pode não existir, mas, se existe, é da prática social que ela surge. É no mundo do trabalho que as professoras se deparam com os conflitos de classe e é do mundo do trabalho também que se elevam todas as formas de consciência.

Por fim, destacamos a importância do estudo das histórias de vida das professoras como um instrumento que impulsiona a construção de propostas para a formação de professores e a valorização profissional das mulheres a partir da permanente visita à constituição identitária dos docentes.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.
- ANDRADE, A. C. **Ricœur e a formação do sujeito**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.45. p. 66-71, maio 1983.
- APPLE, M. **Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 64, p. 14-23, 1998.
- BARRETO, A. A mulher no ensino superior distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n.6, jul./dez. 2014.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Joge Zahar, 2005.
- CATANI, A. (Org.); NOGUEIRA, Maria Alice (Org.) . P. Bourdieu, **Escritos de Educação**. 14. ed. Petropolis: Vozes, 2015.
- CATROGA, F. **Memória e história**. In: PESAVENTO, Sandra (Org.).Fronteiras do milênio. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- CATROGA, F. **Memória, história e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.
- CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Editora, Cortez, 2002.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.
- Dubar, C. Para uma teoria sociológica da identidade. Em **A socialização**. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, C. TRADUÇÃO Fernanda Machado: A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42 n.146, 2012.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 1992.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1991.

FARIA, N; NOBRE, M. **Gênero e desigualdade**. São Paulo: SOF, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GALEANO, Eduardo. Alfonsina. In: GALEANO, Eduardo. **Mulheres**. Porto Alegre. L&PM, 2015.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999 (Coleção Ciências da Educação).

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

GAUTHIER, C et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35 n.2 , p.57-63.1995.

GONDAR, Jó. **Quatro proposições sobre memória social**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6 ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guarcira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JIMENEZ, S; COSTA, FJF. ; MORAES, B. M. ; SEGUNDO, M D. M. ; GONCALVES, R. P. ; JOVINO, W. K. M. ; BRAGA, S. A. C. A ontologia marxiana e a pesquisa educacional: pressupostos teóricos e exigências metodológicas. In: Silvia Maria Nóbrega Therrien; Isabel Maria Sabino de Farias; João Batista Carvalho Nunes. (Org). **Pesquisa científica para**

iniciantes:caminhando no labirinto. Fortaleza: EDUECE, 2011, v. 3, p. 151-168.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação.** Trad. José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LANDINI, S.R. **Professor, Trabalho e Saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as conseqüências para a saúde do trabalhador-professor.** Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/professor_trab_saude.pdf. Acesso em fevereiro de 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

LEANDRO KONDER: **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSARD, C. La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Repères – **Essais en Éducation**, n. 8, p. 135-190, 1986.

LIBERDADE, DIÁRIO. **A verdadeira causa da desigualdade salarial por gênero.** Tradução por Alessandra Monterastelli. 2018. disponível em: <<https://gz.diarioliberalde.org/artigos-em-destaque/item/221474-pesquisa-mostra-a-verdadeira-causa-da-desigualdade-salarial-por-genero.html>> Acesso em: 13 de março de 2018.

GARCIA, CARLOS M. **A identidade docente: constantes e desafios.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009 Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>

LOUZANO, P. V. R; OLIVEIRA, G. M. M. R. P de. **Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MARIA HELENA MENNA BARRETO ABRAHÃO. **Profissionalização docente e identidade – a invenção de si** Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 163-185, out. 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar.** Campinas, SP. Autores Associados. 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** 1 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social - Teoria, método e criatividade.**

18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Nogueira, P. Vocabulário indígena em uso na Província do Ceará, com explicações etymologicas, orthographicas, topographicas, históricas, therapeutica, etc. **Revista Trimensal do Instituto do Ceará**, Fortaleza, 1887.

SALDANHA, S. Conjunto Palmeiras é o bairro da Capital com mais pessoas na extrema pobreza. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 05/11/2012. Cadernos Negócios. Disponível em:< <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/negocios/online/conjunto-palmeiras-e-o-bairro-da-capital-com-mais-pessoas-na-extrema-pobreza-1.830397>>. Acesso: 12/12/2017.

NÓVOA, A. (Org.). **Histórias de Vidas**. Porto: Ed. Porto. 1992.

NÓVOA, A. Histórias de vida: perspectivas metodológicas. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 2000.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NÓVOA, António. Os professores: Um “novo” objeto de investigação educacional? In: **Vidas de professora**. Antonio Novoa (Org) Editor: Porto Editora. Portugal, 2007.

OLIVEIRA, Valeska. Fortes. Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. **História oral**. Recife, v. 8, n. 1, p. 92-106. jan./jun. 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C.. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002..

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 42-59.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. - **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. 3. ed., porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p. 200-212, 1992.

QUEIROZ, M.I. **Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”** . In: VON SIMSON, O.R.M (org.) Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

RIBEIRO. L. T. F. **Totalidade social, contemporaneidade, memórias, educação: a interdição do futuro no mundo em pedaços**. Tese (Para a Classe de Professor Titular) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SAFFIOTI, HELEIETH. Gênero e patriarcado. In: CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de.(Org). **Marcadas a ferro**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

SALEM. J. Demócrito, **Epicurio e Lucrecio**: o atomismo antigo. Fortaleza: Parole, 2017.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica, 12 ed. Campinas: Autores associados. 1996. 247p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Ver. eampl. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1990.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM. (orgs). Memória e formação de professores.. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, 372 p.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas. In: MACEDO, Roberto Sidney (Org.). **Currículo e docência**: tensões contemporâneas interfaces pós-formais. Salvador: Editora da UNEB, 2003. p. 35-56.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (Doutorado) _ Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **Tempos**,

narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MENEZES, Jaci Maria Ferraz. História da Educação na Bahia: recortes e aproximações sobre a constituição do campo. In: VASCONCELOS, José N; NASCIMENTO, Gerardo. CARVALHO, Jorge (Org.). **História da Educação no Nordeste Brasileiro.** Fortaleza: UFC Edições, 2006, p. 136-153.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, jan./jun. 2006, p. 67-81.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

VIEIRA, M. M. S. **Tornar-se professor em uma escola confessional: um estudo sobre a constituição identitária na perspectiva da dimensão da espiritualidade.** Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: (Tomo II).** La percepción y su desarrollo em la edad infantil. Madrid: A Machado Libros, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores.** 6a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A, L; LEONTIEV, A, N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem.** 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

ANEXOS

ANEXO A – LETRA DA MÚSICA O LOBISOBEM DO JANGURUSSU

O LOBISOMEM DO JANGURUSSU

Criação dos moradores do Jangurussu
Organização: Parahyba de Medeiros

Eu vou tirar uma história
Lá do fundo do baú
A cidade é Fortaleza
O bairro é Jangurussu
É no rumo de quem vai
Lá pra Maracanaú

Fortaleza toda sabe
É ali que se joga o lixo
Mas de uns tempos pra cá
Aumentou o reboliço
Porque no Jangurussu
O povo tá vendo um bicho

É um bicho diferente
Não é boi nem urubu
Raposa também não é
Nem cobra nem cururu
O bicho é um lobisomem
Terror do Jangurussu

Há uns vinte anos atrás
Quando ali só era mato
Só tinha a rampa do lixo
Uns quatro ou cinco barracos
E uma casa abandonada
Toda cheia de buracos

Ali não passava ônibus
Só bicicleta ou carroça
Pra ter uma inundação
Bastava uma chuva grossa
Empurrado pela fome
Vem o povo e se apossa

Veio gente do São Cristóvão
Do João Paulo e do Barroso
Boa Vista, Sumaré

Mulher com filho e esposo

O lixão dá o sustento
Mas é sujo e perigoso

Tem muito caco de vidro
Prego, veneno e arame
É um trabalho arriscado
Só pra não morrer de fome
E o perigo de morrer
Na boca do lobisomem?

Ele é um cachorro grande
Com as unhas de felino
Olhos grandes e vermelhos
De instinto assassino
Foi visto por uma avó
Uma mãe e um menino

Voltavam lá do Barroso
No meio da escuridão
Avistaram um vulto preto
Ali perto do Lixão
A avó teve um infarto
Que foi parar no Frotão

Outra noite o lobisomem
Atacou mais um casal
O rapaz muito ligeiro
Lhe feriu com um punhal
Com a goela sangrando
Socou-se no matagal

O povo saiu atrás
Na manhã do outro dia
Encontraram o lobisomem
Sem sangue e dando agonia
Quem viu a cara do bicho
Disse que era um vigia

Quiseram prender o bicho
Mas ele não deu bobeira
Assim que avistou um prego

De prata numa baladeira
Sumiu por detrás da rampa
Meteu o pé na carreira

Na casa da rezadeira
À meia-noite ele volta
Fica grunindo lá fora
Azunhando a sua porta
Ela reza na ferida
Mas ele não se comporta

Tenta atacar a velha
Mas ela já tava pronta
Levanta a mão para o alto
Com um anel de cinco pontas
Do berro que o bicho deu
Jorrou sangue da garganta

Mais uma vez escapou
Foi bater na Pacatuba
Chamaram lá um velhinho
Lá do sítio Timbaúba
O velho falou e disse:
Se eu não derrubar o bicho
Ninguém no mundo derruba

O velho chamou seu neto
Que é lá do Jangurussu
Foi o mesmo que apontou
O prego pro Belzebu
Um atalhou pelo norte
E o outro foi pelo sul

Ouviram à meia-noite
Um uivo que o chão tremeu
Foram tomando chegada
Quando o bicho apareceu
Atacou logo o menino
Mas o velho se meteu

Mirou, puxou o gatilho
Da espingarda amarela
Que o coração do bicho
Saiu fora da titela
Mas a fera abocanhou
O velho pela canela

O menino se soltou
Seu avô ficou na briga
Gritou pro neto – depressa!
Tá vendo aquela camisa?

Desavesse e solte os nós
Que o lobisomem desvira

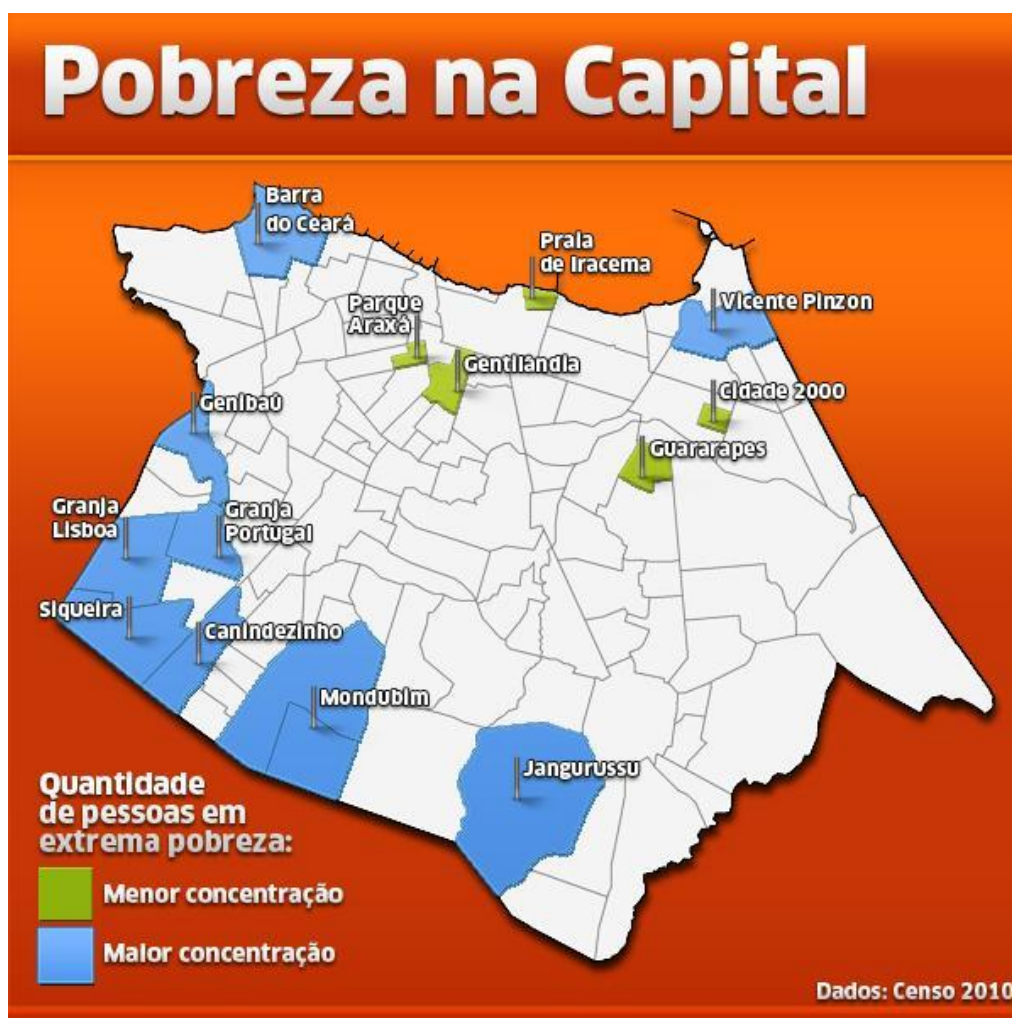
O menino desatou
A camisa do cachorro
Que voltou à forma humana
E ainda pediu socorro
Mas deu o último suspiro
E o céu deu um estouro

Quem quiser ver a verdade
Pode ir lá que tem a cova
Tudo voltou ao normal
E aqui se acaba essa história
Hoje no Jangurussu
Ninguém mais se apavora

Mesmo com toda a pobreza
É uma comunidade
A usina de reciclagem
É sinal de modernagem
Ainda tem muitos problemas
Mas ninguém vê mais visagem

Só o neto do caçador
Por estar muito febril
Saindo para comprar
Remédio num mercantil
Viu um cachorro dourado
Deu psi, mas o danado
Da sua vista sumiu!!!..

ANEXO B – MAPA DA POBREZA NA CIDADE DE FORTALEZA



Fonte: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/negocios/online/conjunto-palmeiras-e-o-bairro-da-capital-com-mais-pessoas-na-extrema-pobreza-1.830397>

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Faculdade de Educação - FACED

Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira– PPGEB

Curso de Mestrado

Aluna: Marília Duarte Guimarães

Orientador: Luís Távora Furtado Ribeiro

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-la para participar voluntariamente da pesquisa “A identidade Profissional de mulheres professoras da Educação Básica do Jangurussu”, investigação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, no curso de Mestrado em Educação Brasileira, sob orientação do Professor Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro, docente nessa instituição. Este estudo tem como objetivo conhecer quais os sentidos e significados da docência para as professoras e a partir disso compreender como se constituíram profissionalmente.

Os resultados desta investigação poderão contribuir para o aprofundamento de estudos e iniciativas destinadas à valorização de práticas educativas de mulheres protagonistas do processo educativo e desenvolvimento de regiões vulneráveis de Fortaleza.

A coleta de dados dessa investigação abrange duas fases: a primeira consiste na realização de entrevista com uma líder mulher moradora do bairro onde a escola elegida como caso está localizada. A segunda trata-se da realização de entrevistas com professoras da Educação Básica da Escola em estudo, identificadas anteriormente, considerando questões relacionadas ao objetivo desta investigação. A participação na primeira fase da coleta de dados não implica na participação na segunda. Também é resguardada ao entrevistado a garantia de receber esclarecimentos sobre a metodologia dessa pesquisa, antes e durante o seu curso.

Os riscos de exposição dos participantes nessa pesquisa serão minimizados através da total garantia de sigilo, assegurando sua privacidade. As gravações em áudio serão usadas unicamente para organização, tratamento e análise das informações pelos pesquisadores e utilizadas somente para esta pesquisa. Após o seu término, as gravações permitidas serão devolvidas aos participantes que tiverem interesse de recebê-las, ou serão destruídas. A pesquisa em questão trará como benefício aos participantes a socialização de seus resultados em forma de seminários, publicações em eventos, bem como divulgação em livro e artigo de revista.

Esta pesquisa não resultará em nenhuma despesa financeira aos participantes, assim como também não haverá nenhuma compensação financeira pela sua participação. Informamos que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi elaborado em duas vias.

Se forem necessários maiores esclarecimentos, nos colocamos à disposição dos participantes deste estudo por meio dos telefones: (85) 996274627 e (85) 32697166 ou e-mail: mariliaguimaraes.trab@hotmail.com, contatos da pesquisadora Marília Duarte Guimarães responsável por esta pesquisa. Poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, localizada na rua Paulino Nogueira, 315 Anexo I – Altos - Benfica CEP 60020-270 Fortaleza – CE – Telefone: (85) 33667905.

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, para ter ciência do estudo “A identidade Profissional de mulheres professoras da Educação Básica do Jangurussu”. Ressalto que ficou claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, bem como as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos necessários no percurso do estudo.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, tendo clareza de que poderei

retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades, se for esse o meu desejo.

Nome do (a) entrevistado (a)

Assinatura

Nome do Entrevistador (a)

Assinatura

_____, ____ de _____ de 2018.



ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS

Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira – PPGEB UFC
Faculdade de Educação – FAGED
Linha: Educação Currículo e Ensino
Eixo: Formação de Professores

1. Dados gerais sobre a docente

1.1 Nome completo

1.2 Data de nascimento

1.3 Formação Inicial

1.4 Nome completo da escola em que atua como docente

1.5 Vínculo de trabalho com a escola/rede em que atua como professora

1.6 Tempo de experiência com o magistério

1.7 Maior titulação

2. Sujeitos da Profissão

2.1 Como você se tornou professora?

2.1 Como aconteceu sua formação.

2.2 Como você avalia sua formação? Críticas? Comentários?

3. Profissionalização

3.1 Como foi o ingresso na carreira de professora? Como tudo começou?

3.2 Como analisa a sua prática pedagógica no contexto de trabalho escolar.

4. O Trabalho Docente

4.2. O que é ser uma profissional da educação?

6.7 Que significado tem pra você, ser mulher trabalhadora?



ANEXO E- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MORADORA DO BAIRRO

Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira – PPGEB UFC
Faculdade de Educação – FAGED
Linha: Educação Currículo e Ensino
Eixo: Formação de Professores

1. Dados Gerais sobre o Entrevistado

1.1 Nome completo:

1.2 Data de nascimento:

1.3 Profissão/ Vínculo:

1.4 Endereço:

2. Histórico do Bairro

2.1 Desde quando conhece?

2.2 Como começou a história como moradora do Jangurussu?

2.3 Quais são as lembranças/impressões do bairro quando você chegou?

2.4 Como foi o desenvolvimento do bairro? (Aumento de população)

2.5 Quais foram os acontecimento mais marcantes desde que mora aqui?

2.6 Quem são os moradores do Jangurussu?

3. Relação com a Escola Francisco de Melo Jaborandi

3.1 Como você conheceu a escola?

3.2 Qual o papel dessa escola no bairro?

3.3 Como as famílias, a mães, os moradores em geral percebem a atuação da escola no bairro?

3.4 Que situação/experiências você considera relevante do Melo Jaborandi no bairro?

ANEXO F – MULHERES INSPIRADORAS

Nasceu uma incomodadora

Hoje, 30 de junho, foi batizada, em 1819, em Buenos Aires, **Juana Manso**.

As águas sagradas a iniciaram no caminho da mansidão, mas Juana Manso nunca foi mansa.

Contra ventos e marés, ela fundou, na Argentina e no Uruguai, escolas laicas e mistas, onde se misturavam meninas e meninos, e o ensino da religião não era obrigatório, e o castigo físico era proibido.

Escreveu o primeiro texto escolar da história da Argentina e várias obras mais. Entre elas, um romance que batia duro na hipocrisia conjugal.

Fundou a primeira biblioteca popular do interior do país.

E se divorciou quando o divórcio não existia.

Os jornais de Buenos Aires se deleitavam insultando-a.

Quando morreu, a Igreja negou-lhe sepultura.

Eduardo Galeano em *Mulheres*, 2017.

Carolina Maria de Jesus

Não digam que fui rebotalho,
que vivi à margem da vida.
Digam que eu procurava trabalho,
mas fui sempre preterida.
Digam ao povo brasileiro
que meu sonho era ser escritora,
mas eu não tinha dinheiro
para pagar uma editora.

Ex-catadora, moradora da favela. Na década de 1960 ficou conhecida mundialmente
ao lançar o livro *Quarto de despejo*.

O legado de Carolina Maria de Jesus (1914 – 1977) reponta como desafio para a
memória nacional polêmica personagem, mulher, semianalfabeta, negra, migrante,
mãe solteira,