

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Malco Rodrigo de Oliveira Santos

**CONTEXTOS DE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA DE DOCENTES: UM ENFOQUE
BIOECOLÓGICO**

Taubaté – SP
2014

Malco Rodrigo de Oliveira Santos

**CONTEXTOS DE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA DE DOCENTES: UM ENFOQUE
BIOECOLÓGICO**

Pesquisa apresentada à banca de defesa para obtenção do Certificado de Mestre, pelo Curso de Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, do Departamento de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Orientador: Profa. Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão.

**Taubaté – SP
2014**

MALCO RODRIGO DE OLIVEIRA SANTOS

**CONTEXTOS DE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE DOCENTES:
UM ENFOQUE ECOLÓGICO**

Pesquisa apresentada à banca de defesa para obtenção do Certificado de Mestre, pelo Curso de Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais do Departamento de Pós-graduação e Pesquisa, da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Dra. Mariangela Camba Universidade Metropolitana de Santos

Assinatura _____

Aos meus Pais pelo carinho, amor e zelo.

*À Vitória, minha sobrinha:
minha pequena grande inspiração.*

AGRADECIMENTOS

É um princípio admitido por todos que o homem nasce com aptidão para adquirir o conhecimento das coisas.

(Comênio, Didática Magna, p. 42)

É com carinho que estendo meus sinceros agradecimentos a diversas pessoas que participaram e participam do meu processo de formação ao longo deste curso de mestrado. Já se passaram meses de reflexão sobre o Desenvolvimento Humano nos seus múltiplos aspectos: Formação, Política e Práticas sociais.

Nesta trajetória, quero agradecer a Deus pelo dom da vida e porque nos dotou da capacidade da Razão, com a qual podemos abstrair os mais diversos conhecimentos do mundo que nos cerca e transmiti-los às gerações futuras por meio da linguagem, deixando, assim, nosso legado, nossa história, nossa marca.

Ao longo de toda a minha formação acadêmica, sempre pude contar com o apoio de meus pais, Cláudio Fernando e Maria Aparecida, que nunca mediram esforços para que eu desenvolvesse meu intelecto. A vocês, queridos pais, o término de mais um triunfo, de mais uma conquista, das muitas que ainda estão por vir.

Aos meus irmãos Maria Renata e Rômulo Fernando. O zelo que possuem pela formação de vocês me fascina. Obrigado por serem exemplos. Mesmo silenciosos na prática profissional, vocês me transmitem a segurança necessária para desbravar o futuro que está à minha frente.

Aos queridos colegas da turma do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais. Como foi bom crescer e compartilhar nossas experiências e termos hoje a alegria e o brilho de enriquecermos o currículo da vida, atualizando e renovando um dos dons mais bonitos: a amizade. Obrigado por permitirem que crescêssemos juntos. Em especial, este trabalho não seria possível sem o apoio e a paciência da Prof. Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão,

que, ao longo desta pesquisa, sempre se demonstrou amiga e paciente ao compartilhar sua experiência profissional-docente.

Ao Colégio UNITAU, lá aprendo que, embora professor, continuo aluno, porque o processo de formação nunca se finda, e sempre se aperfeiçoa. Estou nas palavras de Heráclito: em constante devir! Meus agradecimentos a todos os professores, mas de modo muito especial à Profa. Marlene (ex-diretora) à atual diretora Profa. Maria Lúcia e às professoras: Maria Elisa, Nancy, Rosângela e Teresinha Cristina, pelo apoio e testemunho em dar continuidade aos meus estudos na área do *strictu senso*.

Também não poderia deixar de mencionar a E. E. Dr. Alfredo Pujol e o Colégio Bom Jesus Externato, onde passei a desenvolver trabalhos como docente a partir de 2011, os quais se constituíram experiências significativas para a complementação de minha construção identitária enquanto docente. Meu carinho e gratidão especial à amiga Irmã Cleusa de Fátima Leme do Prado, às Equipes Gestoras, aos professores, pelo apoio e conselhos em meus projetos, bem como aos funcionários.

Aos meus “caros” e muito “queridos” amigos: Ademir, Walmir, Sinara, Patrícia Teixeira, Estela e Prof^a. Maria Célia, pelas palavras de incentivo, encorajamento nos momentos de dúvidas e incertezas. Grato por me fazerem enxergar além do que imaginaria ir.

Aos meus queridos alunos, por permitirem que eu compartilhe meus conhecimentos; e, nesta díade professor-aluno, mediador-aprendiz, cultivamos, dentre os vários conhecimentos, habilidades e competências e a mãe de todas: a arte de conviver, de compreender e ser compreendido; movimento dialético que permite o aperfeiçoamento do meu eu profissional e do fortalecimento de nossos laços de amizade.

Para finalizar, agradeço aos professores que participaram como sujeitos desta pesquisa, contribuindo diretamente com a elaboração dessa dissertação. Agradeço, ainda, àqueles que, indiretamente, contribuíram para esta empreitada.

*Quem me chamou?
Quem vai querer
Voltar pro ninho
Redescobrir seu lugar...*

*Pra retornar
E enfrentar o dia-a-dia
Reaprender a sonhar...*

*Você verá que é mesmo assim
Que a história não tem fim
Continua sempre que você
Responde "sim"*

*A sua imaginação
A arte de sorrir
Cada vez que o mundo
Diz "não"...*

*Você verá
Que a emoção começa agora
Agora é brincar de viver...*

(Guilherme Arantes)

RESUMO

A opção por uma determinada profissão traz implícitas representações, valores e crenças relacionadas, diretamente, ao modo de vida, às experiências e às vivências subjetivas dos indivíduos que se encontram, por vezes, influenciados por pessoas, processos, contextos e por questões sociais, históricas, culturais e políticas. Este estudo se propôs a investigar sobre o que leva um indivíduo a optar pela profissão docente, identificando como as interações entre estes sistemas contribuem para a constituição identitária docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que a população pesquisada foi composta por seis professores da Educação Básica, de três contextos: estadual, particular e autarquia municipal, dada à acessibilidade a esses grupos. Os critérios de elegibilidade para a escolha dos participantes foram: ter mais de 20 anos ininterruptos de exercício em cada uma dessas escolas (três professores) e serem docentes recém-ingressados (três professores). Utilizou-se como instrumento a entrevista do tipo narrativa (auto) biográfica, e a análise dos dados ancorou-se na fenomenologia, segundo o método de Amedeo Giorgi, sendo os resultados discutidos à luz da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1996) e das Dinâmicas de Construção Identitária (Barbier, 1996). Constatou-se que os “microssistemas família e a escola” foram responsáveis pela opção da profissão docente dos pesquisados, configurando-se como contextos de maior influência sobre os pesquisados. Em relação às dinâmicas de construção identitária, predominou a incidência da “dinâmica de afirmação identitária individual e coletiva”. Conclui-se que a visão sobre a profissão, na ótica dos pesquisados, ainda conserva a noção de docência enquanto vocação, contrariando a lógica da funcionarização que entende a Escola e seus membros enquanto empresa.

Palavras-chave: Ensino Médio. Identidade. Profissão Docente. Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

Contexts and Training of Teachers Identity Construction: an Bioecological Approach

The choice of a particular profession brings implied representations, values and beliefs directly related to the way of life, the experiences and the subjective experiences of individuals, which are sometimes influenced by people, processes, contexts, social, historical, cultural and policies. This study aimed to investigate what leads an individual to opt for teaching profession, identifying how the interactions between these systems contribute to their identity construction. This is a qualitative research, where the research population was composed of six teachers of basic education three contexts: state, private and other arrangements with the local authority, given the accessibility to these groups. Eligibility criteria for selecting participants were three professors have over 20 years of continuous exercise in each of these schools and three teachers newly entered. Was used as a tool to interview the biographical narrative type (self) and data analysis was anchored in phenomenology , Amedeo Giorgi second method, and the results are discussed in light of Bioecological Theory of Human Development (Bronfenbrenner, 1996) and dynamic of Identity Construction (Barbier, 1996) . It was found that the “microsystems family and school “were responsible for the choice of the teaching profession of respondents, configuring contexts greatest influence on respondents. Regarding the dynamics of identity construction, the predominant effect of “dynamics of individual and collective identity affirmation “. We conclude that the view of the profession, in the view of respondents, still retains the notion of teaching as a vocation, contradicting the logic of functionalization who understands the school and its members as a company.

KEY WORDS: Secondary Education. Identity. Teaching Profession. Human Development.

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1 – Modelo de Evolução do Conceito de Identidade proposto pelo autor com adaptação de Chamon (2003) e Hall (2006).....40
- FIGURA 2 - Linha do tempo indicativa da percepção da figura do professor dentro da sociedade.....51
- FIGURA 3 – Síntese do Modelo Bioecológico proposto por Bronfenbrenner.....63

QUADROS

QUADRO 1 – Sistematização dos Dados do Entrevistado I segundo o método de Giorgi (1985).....	81
QUADRO 2 – Sistematização dos Dados do Entrevistado II segundo o método de Giorgi (1985)	86
QUADRO 3 – Sistematização dos Dados do Entrevistado III segundo o método de Giorgi (1985).....	91
QUADRO 4 – Sistematização dos Dados do Entrevistado IV segundo o método de Giorgi (1985)	96
QUADRO 5 – Sistematização dos Dados do Entrevistado V segundo o método de Giorgi (1985).....	103
QUADRO 6 – Sistematização dos Dados do Entrevistado VI segundo o método de Giorgi (1985).....	107

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 O problema	18
1.2 Objetivos	18
1.2.1 Objetivo geral	18
1.2.2 Objetivos específicos	18
1.3 Delimitação do estudo	18
1.4 Relevância do estudo	20
1.5 Organização do trabalho	21
2 REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1 PERSPECTIVAS DA PROFISSÃO DOCENTE NA MODERNIDADE – UM BREVE HISTÓRICO	26
2.1.1 Sobre a formação docente	28
2.1.2 Interação entre o trabalho docente e a escola	32
2.2 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA – ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS	39
2.2.1 A Identidade profissional e as dinâmicas identitárias de Barbier	46
2.2.2 Construção identitária do professor	48
2.3 A TEORIA BIOECOLÓGICA PROPOSTA POR BRONFENBRENNER.	52
2.3.1 Contextualizando o desenvolvimento humano	56
2.3.2 O modelo PPCT – pessoa, processo, contexto e tempo	58
2.3.3 Os ambientes bioecológicos de Bronfenbrenner	61
2.3.4 As díades e os processos proximais	66
2.3.5 Contribuições da Teoria Bioecológica para o ambiente escolar	70
3 MÉTODO	72
3.1 População e amostra	73

3.2 Local	73
3.3 Instrumento	74
3.4 Procedimentos de coleta de dados	75
3.5 Procedimentos de análise de dados	76
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	80
4.1 Contexto da escola estadual	80
4.1.1 Análise dos entrevistados da escola estadual	90
4.2 Contexto da escola particular	90
4.2.1 Análise dos entrevistados da escola particular	102
4.3 Contexto da escola de autarquia	102
4.3.1 Análise dos entrevistados da escola autarquia	114
4.4 Análise dos dados entre os contextos de formação.	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	129
ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	129
ANEXO II - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	130
ANEXO III - Solicitação para realização de pesquisa na instituição	131
ANEXO IV - Termo de autorização da instituição	132
APÊNDICES	133
APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista	133
APÊNDICE II - Transcrição de uma entrevista	134

1. INTRODUÇÃO

Pensar como profissional, em nosso cotidiano, nos leva a refletir sobre nossas escolhas, sejam essas planejadas ou impulsivas, conduzindo-nos ou não a um crescimento que nos satisfaça ou que nos decepcione em relação ao futuro que almejamos conquistar. Sendo assim, a opção que um estudante faz em relação à profissão que deseja seguir torna-se algo estimulante para a compreensão de sua história de desenvolvimento, na medida em que se percebe que este processo é constituído por angústias, indefinições, projeções (MORETTO, 2002) e que isso, é, portanto, algo relevante de ser estudado (SOARES, 2002). O questionamento sobre a escolha profissional, geralmente, ocorre na adolescência, período marcado por várias transições e também pelo início da busca por uma opção profissional (SANTOS, 2005).

Atualmente, em nossa sociedade, nota-se que a opção por uma determinada profissão procura relevar, principalmente, o quadro econômico e as ofertas do mercado de trabalho como elementos decisivos a escolha profissional.

Para Soares (2002), a profissão é vista como parte complementar da vida da pessoa, é ela quem faz gerar recursos necessários à sua subsistência e à de seus dependentes. Vários fatores interferem na escolha de uma profissão, desde características individuais, convicções, religiosas, valores e crenças, bem como a situação político-econômica do país e da família.

Refletir sobre a escolha profissional, além de ser relevante do ponto de vista pessoal, também traz inúmeras consequências para a sociedade, pois se percebe, cada vez mais, que o indivíduo que possui a profissão como um fator de realização tem motivação para oferecer serviços de melhor qualidade à sociedade (SOARES, 2002).

Por isso é que a escolha profissional nos remete ao (re)conhecimento dos fatos mais significantes de nossas vidas até o momento da definição de um estilo de vida, levando-se em consideração que o trabalho escolhido poderá ir ao encontro ou não das expectativas que cada um traz dentro de si na busca de autorrealização.

Em relação à docência, Meksenas (2010) aponta que, ao se pensar em vocábulos como professor e profissão, notamos a proximidade de seus significados, porque professor indica o *sujeito que professa* (do latim *profiteri*), isto é, aquele que diz a *verdade publicamente*. Logo, entende-se qualquer fato, fenômeno ou interação

em concordância com a realidade, o que significa mostrar corretamente; representar fidedignamente a realidade por meio de princípios lógicos. Assim, o professor é aquele que torna público – socializa – algum conhecimento. Já a palavra profissão, (do latim *professio*) indica uma ocupação ou atividade especializada e voltada ao *ato de professar* (defender).

Para Nóvoa (1996), toda profissão procura afirmar em si uma identidade, que, por sua vez, não é um dado obtido como se fosse uma propriedade, um produto. A identidade, segundo esse autor, é um lugar de lutas, de conflitos e, portanto, um espaço de construção das maneiras de ser e de se estar em uma profissão. Por isso, considera mais apropriado o uso do termo processo identitário, ao se falar em identidade, visto que esse termo destaca a mesma dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente enquanto professor.

Na tentativa de se identificar, faz-se necessário perceber a inseparável união que existe entre o professor visto como *pessoa* (persona) e o professor *como profissional*. Essas alusões a respeito dessa identificação são óbvias: não se pode exigir que um professor ofereça além das possibilidades e limites pelos quais foi educado, sem considerar os aspectos subjetivos que interferem em sua construção enquanto profissional. Segundo Meksenas (2010), não é possível que um indivíduo "*jogue fora as suas crenças*" e que se "*liberte da especificidade do seu caráter*" quando realiza suas atividades docentes. Logo, o autor nos leva a refletir sobre o fato de o processo identitário remeter ao pensamento sobre como determinados modos de ser da pessoa relacionam-se ao exercício da profissão.

Assim, ao se falar sobre o desenvolvimento pessoal (Identitário) e profissional de um professor, entende-se que se trata de um processo intrincado e organizado conforme o indivíduo se coloca em relação a várias e, por que não dizer, contraditórias situações. Por outro lado, Oliveira (2006) relata que essas situações podem contribuir com múltiplos e conflitantes significados e pontos de vista, incluindo, entre eles, os valores morais.

A construção da identidade profissional dos professores nos leva a refletir, ainda, sobre as mudanças que a profissão vem sofrendo, assim como as de outros grupos ocupacionais, com fortes repercussões geradas pelas transformações ocorridas no mercado, como por exemplo, a terceirização da educação, a escola vista enquanto empresa, fato bem analisado por Dubar (2002), mas que foge ao escopo deste trabalho.

À parte dessas repercussões, para Dubar (2002), dentro do magistério, deve-se relevar a questão da identidade, tendo em vista a fragilidade própria desse grupo, cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, principalmente no caso dos professores do Ensino Básico, ao ponto de induzir à ideia de que qualquer um pode desempenhar tal profissão. Lüdke (2004) contribui com essa discussão acrescentando a ideia de que o grande número de pessoas que exercem a profissão docente apresentando diferentes qualificações também favorece a fragilidade da construção identitária deste profissional – o professor¹.

Nessa direção, este estudo se propôs investigar a opção pela profissão docente, tendo como aporte a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner (1996), para a qual o ser humano se desenvolve em quatro níveis dinâmicos e interrelacionados - a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo. De acordo com essa teoria, o indivíduo é o agente responsável pelo seu próprio desenvolvimento, recebe influências (e influencia), especialmente dos (os) ambientes enquanto complexos sistemas, além de receber influência de aspectos: fisiológicos, biológicos, sociais, culturais e temporais. Sendo assim, todos esses aspectos interagem entre si e com a pessoa, em constante processo. Por sua vez, esteio é entendido como sendo um conjunto de estruturas concêntricas, classificadas, respectivamente - microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema –, e que se relacionam entre si, de forma dinâmica, formando uma rede de relações.

Sob a ótica de Dessen e Guedea (2005), a Ciência do Desenvolvimento Humano atenta para o conjunto interdisciplinar de estudos voltados para o entendimento de fenômenos relacionados ao tema desenvolvimento, englobando as áreas social, psicológica e biocomportamental. O foco de análise desses estudos está voltado para os processos evolutivos, em especial, às trajetórias no ciclo da vida do indivíduo, considerando-o enquanto ser biológico, inserido em determinado tempo e espaço, observando, portanto, suas mudanças: biológicas, temporais, culturais e sociais.

De modo geral, pode-se constatar que a escola é o local, por excelência, que permite a interação entre o indivíduo e os diversos grupos. O professor, os alunos, o

¹ Nesta ótica recomenda-se a leitura do artigo de LÜDKE, M. e BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educação e Sociedade, Brasília. v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>.

agente de organização escolar, o coordenador, os gestores, e a comunidade, influenciam-se mutuamente, constroem seus conceitos sobre os diversos aspectos de sua formação. Por isso, na tentativa de se compreender esse “influenciar-se mutuamente” é que esta pesquisa utilizou como norte a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, na qual o indivíduo é o agente responsável pelo seu próprio desenvolvimento.

Pode-se pensar que o processo de se construir e se formar professor só é possível a partir da imersão no contexto do ambiente de sala de aula e nos diversos ambientes que nos formam, gerando a construção da identidade chamada docente. É na influência mútua com os alunos, com outros professores (mais experientes ou não), juntamente com o corpo administrativo e de gestão da instituição, que as mudanças acontecem, contribuindo para a formação do professor, este, por sua vez, também se torna instrumento de formação de indivíduos, na medida em que exerce o papel de mediador do conhecimento.

À medida que vivencia a sala de aula e o ambiente de formação, influencia e se deixa influenciar pelo meio; vai experimentando, aos poucos, a condição de ser professor e, com isso, se modifica, inclusive no eu tange ao modo de se reconhecer e se relacionar com o outro e o meio (alunos, funcionários, família, comunidade, etc.). Assim, o professor se conhece e se constitui pela experiência. Logo, o exercício da docência pode ser visto com um constante processo dialético de se (des)construir e (re)construir; inventar e pensar, cometer erros e acertar, um *continuum* cotidiano, fazendo-se professor, e criando uma compreensão e um sentido para essa construção identitária, permitindo-nos interrogar questões tais como: Quem é ele? Qual a sua história de vida? O que o levou a optar pela profissão docente?

Essas questões ressoam em mim de modo muito particular, posto que exerço tal profissão. Sou graduado em Filosofia, com especialização em Educação e Pedagogia empresarial. Enquanto docente da Educação Básica, há 11 anos, esses questionamentos passaram a despertar curiosidade ao longo de minha trajetória docente e essa curiosidade acabou por se tornar meu objeto de pesquisa ao ingressar neste programa de mestrado, no qual tais reflexões passaram a compor o escopo da elaboração desta pesquisa.

1.1 O PROBLEMA

Como as interações entre os sistemas da Teoria Bioecológica influenciam a formação do indivíduo determinando a sua escolha pela profissão docente? Quais são os efeitos desta interação na construção da identidade docente?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

- Investigar como as interações entre os sistemas da Teoria Bioecológica influenciam a formação do professor da Educação Básica e sua escolha pela profissão docente.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar os diferentes sistemas que fizeram parte do processo de formação de docentes em três contextos escolares;
- Identificar, entre as dinâmicas de construção identitária propostas por Barbier (1996), como essas influenciaram o processo de desenvolvimento dos participantes;
- Conhecer a influência da escola neste processo;
- Discutir as influências recíprocas dessas interações na formação desse indivíduo, na escolha pela profissão docente e na relação com a identidade e o desenvolvimento humano;

1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo se propôs a focalizar professores da Educação Básica de três realidades: uma escola estadual, uma particular e uma escola organizada por regime de autarquia, para identificação dos aspectos constituintes da formação docente. A escolha dessas redes de ensino, para fins de pesquisa, levou em consideração, principalmente, a acessibilidade a essas redes, localizadas em dois municípios da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista, com uma expressiva população docente na Educação Básica. Essas escolas foram escolhidas, também, em virtude

de serem o local de trabalho do pesquisador, visando facilitar a realização do estudo.

A escola estadual e a particular pertencem ao mesmo município, situadas uma próxima a outra, e sob a jurisdição da mesma Diretoria de Ensino. A escola em regime de autarquia pertence a outro município e está sob jurisdição de diretoria de ensino distinta das outras duas escolas.

A escola estadual atende, exclusivamente, a alunos do Ensino Médio e conta com um corpo discente de aproximadamente 800 alunos. A unidade de ensino inclui o atendimento de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dispõe de oito classes funcionando nos períodos matutino, vespertino e noturno. O corpo docente é constituído, atualmente, por 48 professores. O prédio, inaugurado em 1902, foi arquitetado por Euclides da Cunha, autor da obra “Os Sertões”, e hoje faz parte do patrimônio histórico-cultural do município, tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Turístico (CONDEPHAAT).

A escola particular atende aproximadamente a 350 alunos da Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio), dispõe de 15 salas operantes entre os períodos da manhã e da tarde. O corpo docente é formado por 34 professores. De cunho religioso, foi inaugurada em 1924, sendo administrada por uma Congregação de Irmãs Religiosas até o início de 2012, quando, por meio de acordo operacional, a unidade passou a ser dirigida por uma Associação Franciscana de Ensino.

A escola organizada por regime de autarquia municipal pertence ao corpo de uma universidade. O colégio foi fundado em 1960, na época, a primeira escola a implementar a Educação Profissional de Ensino Médio no Vale do Paraíba, sendo conhecida até hoje por oferecer mão de obra qualificada à crescente demanda do mercado dessa região. Voltada ao ensino técnico, oferece 06 tipos de cursos técnicos, Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) e Ensino Médio. Conta, atualmente, com cerca de 600 alunos, distribuídos entres os períodos da manhã, tarde e noite e possui 68 professores na composição de seu quadro. Sua gestão caracteriza-se como um “serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita própria para executar atividades típicas da administração pública, que

requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada” (Artigo 5º, I, do Decreto-lei nº 200) ².

Por conhecer e trabalhar nessas três escolas, este pesquisador busca compreender a construção identitária dos docentes nesses três contextos, diferentes entre si, buscando os aspectos comuns e idiossincráticos entre eles.

1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Em linhas gerais, na análise da escolha de uma profissão, faz-se necessário entender a importância da aquisição da educação formal, aquela que qualifica o indivíduo para o exercício de um determinado ofício. No entanto, nesse processo também se faz necessária a contribuição e a interferência de outro profissional que faça a mediação entre os saberes, habilidades e competências próprios da constituição, desenvolvimento e prática de uma determinada profissão. A esse profissional chamamos Professor. Isso nos remete, então, a refletir sobre a aquisição do conhecimento formal (no sentido pleno da palavra) e na qualificação de um futuro profissional, mediante a contribuição desse profissional específico - o Professor.

Esta constatação media o interesse e a intenção de se compreender o que leva um indivíduo a optar pela profissão docente, considerando os fatores decisivos para essa opção e o modo como se construiu sua identidade.

Assim, falar em profissão docente remete a pensar também a questão do perfil e da qualidade do professor brasileiro. Para Gatti (2009), no que tange à qualidade da formação, nota-se a incoerência desta formação, com as demandas da complexidade de nossa sociedade, visto que a formação docente contempla mais aspectos teóricos do que práticos no transcorrer da licenciatura.

A mesma autora cita vários problemas da profissão docente relacionados à formação, destacando que essa é fragmentada, porque o currículo não possui uma carga horária suficiente para refletir sobre aspectos ligados à didática e à metodologia de ensino. Além disso, consta o fato de que muitas faculdades e universidades privilegiarem o ensino disciplinar do curso universitário em lugar de

² Brasil. Código Civil (2002). **Novo código civil e legislação correlata**. – 1. Ed. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003. 614p.

dedicar-se à profundidade do aspecto pedagógico, o que ocorre porque essas instituições incluem a licenciatura no bacharelado.

Sob outra ótica, Dubar (2002) discute a ideia de que a docência vive um momento de desvalorização, percebida nas falas e brincadeiras que, por vezes, satirizam a profissão, que, em alguns casos, é vista mais como ocupação (adequação ao mercado de trabalho), do que propriamente como profissão (sentido pleno da palavra).

Considerando as profundas repercussões dessa questão no interior da vida social, propõe-se aqui compreender o papel ativo deste sujeito na construção de sua identidade, ao longo do seu ciclo de desenvolvimento humano, considerando sua inserção e influência nos diferentes sistemas de formação – a família, o trabalho, a escola, a comunidade.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho foi organizado em sete capítulos:

O capítulo um refere-se à Introdução, na qual foram definidos: o problema, os objetivos gerais e específicos, a delimitação e a relevância do estudo.

O capítulo dois relacionou o objeto de análise desta pesquisa à linha central deste programa de mestrado, a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner.

O capítulo três refletiu sobre a profissão docente a partir das contribuições teóricas de Alarcão (1996), Basso (1997), Bombassaro (1994), Canário (2006), Dewey (1959), Dubar (2002), Frigotto (2001), Gandin (1998), Gatti (2009), Geraldi (1998), Gomes (2007), Libâneo (2001), Nóvoa (1996), Pimenta (2005), Tarnas (2003) e Morgan (1996), entre outros. Nesta seção, pretendeu-se tecer uma reflexão sobre a Profissão Docente, salientando influências da História, neste caso, a partir da Modernidade, evidenciando como esta profissão foi se construindo identitariamente a partir de certos acontecimentos. Este tópico contribui com a configuração desta pesquisa, fornecendo dados que possibilitaram um panorama da situação da Profissão Docente.

O capítulo quatro apresentou uma reflexão sobre Identidade, à luz das considerações de George Hebert Mead e Jean Marie Barbier, focando a Teoria da Dinâmica Identitária proposta por este último.

O capítulo cinco abordou a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Urie Bronfenbrenner, psicólogo com raízes na perspectiva contextualista de desenvolvimento.

O capítulo seis apresenta os resultados e a discussão dos dados de pesquisa, levando-se em conta o tema desta dissertação: Contextos de formação e construção identitária: um enfoque sobre a profissão docente.

O capítulo sete apresenta as considerações finais desta pesquisa, visando contribuir para as discussões na área da formação docente.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para investigar como as interações entre os sistemas da Teoria Bioecológica influenciam a formação de indivíduos, determinando sua escolha pela profissão docente, temas como: desenvolvimento humano e construção identitária foram os eixos que orientaram as reflexões sobre esta escolha.

Deste modo, após pesquisa realizada na biblioteca SciELO - Scientific Electronic Library *On-line*, no final de 2012, utilizando-se, separadamente, os descritores Profissão Docente, Formação Docente, Escola e Desenvolvimento Humano, foram acessados 180 trabalhos, entre ensaios, artigos e dissertações, no período de 2007 a 2012. Contudo, a maior incidência de materiais pesquisados nesse período concentrou-se entre os anos de 2011 e 2012, período em que houve maior número de publicações.

Comparando os materiais pesquisados ao tema desta dissertação, notou-se que, em relação ao descritor “Profissão Docente”, dos 40 trabalhos pesquisados, apenas 09 se relacionavam ao tema da presente pesquisa. Em relação aos demais descritores, temos: “Desenvolvimento Humano” – de 40 trabalhos, apenas 04 se relacionavam); “Formação Docente” - de 50, apenas 01) e “Escola” - de 50 trabalhos pesquisados, não houve publicação cujo tema fosse ao encontro desta pesquisa.

Destacam-se, aqui, os trabalhos que possuíam consonância com os propósitos dessa pesquisa, sendo válido citar Bueno (2000) e Catani (2003), cujos textos apresentam uma revisão de trabalhos da área de Educação que fizeram uso das histórias de vida e dos estudos autobiográficos como metodologia de investigação científica no Brasil. Esses autores concluem que o uso da narrativa

autobiográfica cresceu significativamente no Brasil a partir dos anos de 1990, porém, de modo muito disperso, porque foram utilizadas muito mais como fonte de dados para o desenvolvimento de um largo espectro de pesquisas e muito timidamente como dispositivos de formação. Contudo, evidenciam que a intensificação de tais metodologias contribui para renovar as pesquisas sobre os professores, ao mesmo tempo em que faz aflorar o interesse por questões e temáticas novas, tais como as que se configuram, por exemplo, nos estudos sobre profissão, profissionalização e identidades docentes.

Sob a ótica da família e da escola enquanto contexto de desenvolvimento humano, Dessen e Polonia (2007) destacam as contribuições desses contextos para a promoção do desenvolvimento humano, enfatizando suas implicações nos processos evolutivos e discutindo questões sobre configurações, vínculos familiares e sobre a importância da rede social de apoio para o desenvolvimento da família. As autoras focalizam as funções da escola, considerando sua influência sobre as pessoas em desenvolvimento, apontando a necessidade de compreensão sobre as inter-relações entre escola e família, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Concluem que a integração entre esses dois contextos é um desafio para a prática profissional e para a pesquisa empírica.

Hernandez (2011), valendo-se da análise de autobiografia, cujos significados mobilizam os docentes de educação básica ao falarem sobre as instituições escolares, identificou que as autobiografias mostram a experiência na instituição de educação primária como substantiva para a profissão docente, configurando-se como lugar da identidade profissional, mas em articulação com as experiências acumuladas, considerando não somente os vínculos estabelecidos, mas também as trajetórias e as contradições sustentadas no estabelecimento escolar.

Sobre a docência e a escola, Monfredini (2008) apresenta um debate no campo da pesquisa em educação sobre a constituição da profissão docente, constatando que muito já se produziu a respeito dessa temática, por exemplo, a relação entre o trabalho e a condição de classe, de gênero e a identidade profissional, constituída ao longo da trajetória de vida dos docentes. A reorientação das políticas educacionais evidenciou a valorização do docente – ideologia do profissionalismo – e, ao mesmo tempo, evidenciou elementos que permitiram, no cotidiano da escola, aprofundar os processos de realização de trabalho alienado. Paralelamente ao processo de reforma educacional, essa autora observou a

produção de análises fundamentadas em conceitos “pós-modernos” que permitem orientar a compreensão do trabalho, da formação e da própria constituição da profissão docente.

Para falar de docência, foi inevitável falar em processos de ensino-aprendizagem, tendo sido este tema assunto de vários estudos que discutem a eficácia e a melhoria desses processos. Como exemplo, há que citar os estudos de: Nuttal (1989), Mortimore (1988; 1991), Perrenoud (2000), enfatizando a eficácia da escola e apontando que ela, de fato, tem impacto significativo nos resultados escolares dos alunos.

Mas, quando se pensa no professor (um dos sujeitos neste processo), muitas questões vêm à tona, e, muitas vezes, são questões não exploradas. Assim, quando se procura compreender o papel do professor nesse processo de ensino-aprendizagem, é possível indagar: o que o motivou sua inserção neste ambiente de formação (por que não dizer formação de si?), quais as influências e os impactos que seu “ser docente” implica na vida dos outros, da família, e da sociedade?

No intuito de aprimorar esses processos de ensino-aprendizagem, o campo da Psicologia tem procurado modelos capazes de dar conta da compreensão desses processos de formação, por meio dos quais se busca, cada vez mais, entender o desenvolvimento por meio da observação do comportamento humano em vários sistemas de interação. Nesse sentido, levam-se em conta aspectos do ambiente, além da situação imediata que contém o sujeito, isto é, a situação na qual ele interage com outros sujeitos.

No que diz respeito à formação contínua do profissional docente, Teixeira (2008) tece uma crítica sobre esse processo formativo, em que destaca que, mesmo com uma formação inicial ineficiente, a partir da vivência/experiência profissional é possível que os indivíduos se estabeleçam enquanto excelentes professores.

Sobre o processo de construção da identidade do professor, Popwekitz (1995, p.38) contribui para a discussão, relacionando a etimologia da palavra “profissão” (do latim *professio*, do verbo *profiteri*), à palavra professor, ambas, ao se originarem do mesmo radical, significam confessar, testemunhar, declarar abertamente. É interessante perceber que tanto a palavra profissão quanto a palavra professor surgem ligadas a uma forma de vida publicamente assumida e reconhecida. Como exemplo, este autor relembra o fato de que era exigido aos primeiros professores

universitários que fizessem uma profissão de fé, numa cerimônia pública, um misto de influências laicais e religiosas.

Por outro lado, Popwekitz (1995) traz à tona a distinção do termo “profissão”, que se diferencia do de “ofício”, porque a profissão é vista como algo assumido publicamente, reconhecido; já o ofício está ligado à ideia de negócio, ao trabalho manual e hereditário.

Desse modo, olhar as palavras professor e profissão nos leva, em tempos atuais, a refletir sobre os termos profissão, profissionalismo e profissionalização, que, por serem polissêmicos, são alvos, muitas vezes, de ambiguidades. Sobre essa discussão, Dubar (2002) complementa descrevendo o processo e os caminhos pelos quais a profissão e a profissionalidade docentes perpassam, principalmente após a década de 1970, quando a escola adquire um *status* de empresa, passando, deste modo, por um processo de reengenharia, por meio do qual o professor se torna empregado e, a partir disso, novas configurações e noções - como competências, habilidades e atitudes - começam a nortear a nova concepção e as práticas deste profissional dentro do contexto escolar.

Vale ressaltar que falar em Professor remete a falar também em profissão. Sobre o conceito “profissão”, alguns autores destacam que o seu uso não é fixo e tampouco universal. Livre do tempo e do lugar, ao contrário, entende-se que “[...] profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das contradições sociais em que as pessoas a utilizam” (POPWEKITZ, 1995, p. 38). Também não é imparcial, “[...] mas produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual”, em termos gerais, “o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho” (IMBERNÓN, 2001, p. 25-26).

Sob esta perspectiva entende-se que a busca pelo chamado profissionalismo engloba características e competências específicas da profissão, e considera também toda variedade de conhecimentos a que um profissional deve se subjugar para desempenhar de modo eficaz o seu trabalho com dignidade, justiça e responsabilidade. Entende-se por profissionalismo: o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade deste ser professor (SACRISTÁN, 1999, p. 65).

Diante disso, observa-se como essencial a reflexão sobre as várias épocas nas quais o professor foi adquirindo papéis distintos e que "[...] se consolidaram como profissão num tempo que pertence definitivamente ao passado, e que, portanto, se encontram agora numa encruzilhada de opções" (NÓVOA, 1999, p.11).

De acordo com os significados e sentidos que o trabalho docente foi tomando, Basso (1997) sugere uma articulação dialética entre as condições subjetivas (próprias do professor), quais sejam: interesse, vocação, amor e as chamadas condições objetivas, no caso, troca de experiências, jornada de trabalho, salário. Essa interação dialética se apresenta como um norte para compreender o trabalho docente, admitindo o esboço de possíveis intervenções que visem propiciar a (re)formulação da prática do professor e de sua formação.

Como esses sentidos e significados se atrelam aos contextos socio-históricos, fez-se aqui uma breve retomada das configurações assumidas na sociedade em relação a esses contextos.

2.1 PERSPECTIVAS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE NA MODERNIDADE – UM BREVE HISTÓRICO

Ao retomar a ideia de modernidade, construída a partir do século XVIII, o que chamamos de mundo moderno se consolidou em oposição ao mundo antigo, principalmente pelo avanço do conhecimento científico. É a partir da Revolução Científica, iniciada por Galileu (1739) em virtude de seus argumentos sobre a ciência é que a Modernidade se inicia, rompendo com o modelo Geocêntrico defendido pela Igreja a partir do pensamento aristotélico.

É evidente que, ao longo da História, homem e sociedade passaram por grandes transformações, mas, a partir da Modernidade, considerando as novas descobertas, o mundo passa a ser visto de maneira diferenciada, tendo como pano de fundo o conhecimento científico (TARNAS, 2003).

Nesse processo histórico-evolutivo, a escola sofreu interferências advindas das descobertas científicas, das quais derivaram transformações nas concepções do conceito do saber, bem como no perfil dos docentes, que, imersos neste processo, necessitaram ser cada vez mais subsidiados pela ciência em suas novas formas de ensinar, configuradas, a partir de então, pela relação professor-aluno.

A Modernidade, influenciada pelas correntes do Racionalismo e do Positivismo, optou pelo científico e pelo verdadeiro. Define-se racionalismo: “Em geral, a atitude de quem confia nos procedimentos da razão para a determinação de crenças ou de técnicas em determinado campo” (ABBAGNANO, 2000, p. 821). E por Positivismo se considera que a realidade é o que está aí, ou seja, a realidade é o que está colocado, posto, na nossa frente. O modelo positivista tem sua origem ainda no século XVII, com a Revolução Científica. Coincide com o nascimento da ciência moderna, se fortalecendo com o pensamento de René Descartes (1596-1650), que propunha o domínio da mente sobre o corpo e dos seres humanos sobre a natureza, sobre a base da qualidade humana de raciocinar e de analisar. Logo, para os positivistas, o grau maior da evolução humana está na filosofia e na razão como elementos organizadores da vida social (GUARESCHI, 2004).

Assim, a Modernidade surge por meio da proclamação de um paradigma de pensamento de cunho cientificista, também chamado de cientismo, resumido na seguinte afirmação: "Tudo é explicável pela Ciência" e também de cunho tecnológico, tecnicista, sendo o Tecnicismo, segundo Habermas (1970), uma ideologia posta sobre a tentativa de se fazer acontecer na prática, e a qualquer custo, o saber científico e a técnica que dele possa resultar. Logo, ao falar de tecnicismo, fala-se de um imbricamento entre ciência e técnica, pois esta, embora dependa da primeira, retroage sobre ela, determinando seus rumos.

Neste desenvolver-se da Modernidade, as ciências sociais tenderam a se desligar do que entendemos por filosofia tradicional, porque a pesquisa e a reflexão se tornam uma constante na ação do sujeito (descobre-se o sujeito cognoscente). Assim, a linguagem necessita ser eficaz no intuito de divulgar tudo o que a tecnologia produz para nosso conforto (HABERMAS, 1970).

Neste contexto, a escola também teve e tem a necessidade de acompanhar essas mudanças para atender as exigências do mundo moderno. Assim, a prática pedagógica, ao longo de sua construção, muda seu foco, baseado na racionalidade técnica e influenciado pelo viés tecnicista, atingindo seu ponto mais elevado na década de 1970. Nessa época, surgiram os chamados cursos técnicos, de perfil racionalista prático, na direção de atender, em grande parte, a um cotidiano concreto real e exigente (TARNAS, 2003).

Portanto, se percebe que é nessa totalidade científica que a escola vai se configurando, e é essa totalidade que determina e dita a prática tecnicista que os

professores vão assumindo. Porém, é indispensável refletir sobre a redução da atuação do docente a meras exigências imediatas da sociedade e do mercado, sem considerar o concreto histórico e humano do grupo de alunos. Abre-se aqui uma perspectiva de análise e discussão do trabalho docente, sua formação (identidade) e o seu desenvolvimento humano, bem como as propostas desenvolvidas nos seus cursos de formação. Sobre essa situação cabem, como pano de fundo, as reflexões pertinentes ao trabalho e à formação do docente tomadas na ótica de Dubar (2002) e pensadas como subsídios para compreensão do seu processo de construção identitária.

2.1. 1 Sobre a formação docente

A necessidade de constante reflexão sobre o ofício docente reativa a atitude esperada de todo professor, principalmente quando se defronta com situações de conflitos e incertezas, tendo a reflexão como um instrumento para dialogar com a situação.

A reflexão não é simplesmente uma seqüência, mas uma conseqüência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte com seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro; [...] A correnteza, o fluxo, transforma-se numa série, numa cadeia (DEWEY, 1959, p.14).

Dewey (1959), ao atribuir importância à necessidade desta reflexão, tinha a visão de que a escola deveria preparar o sujeito para resolver problemas de seu dia a dia. Sua proposta consistia no fato de que a educação escolar é contrária a qualquer tipo de espontaneísmo, que releve o modo escolanovista ou construtivista, por fazer-se toda ela, apoiada nessa diferenciação entre adestramento e educação, educação formal (sistemática) e informal (assistemática). Para Dewey (1959), as “formas elevadas de vida” possuem capacidade para transformar as energias que

atuam de maneira a preservar sua existência e, assim, dar continuidade à vida (CUNHA *apud* ALMEIDA, 2001, p.22).

A ideia de educação cunhada por Dewey revela ser esta: “[...] processo de reconstrução e reorganização da experiência, pela qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1959, p.8). Por isso, é que, por meio da reflexão e do conhecimento prático, se encontram possíveis respostas às situações e problemas relacionados à prática pedagógica. “Eu me educo através de minhas experiências vividas de modo inteligente” (DEWEY, 1959, p. 9).

Considerando que, em nossa sociedade, a reflexão e o conhecimento tornaram-se instrumentos principais e, considerando ainda que a escola tem como finalidade o desenvolvimento de características como: autonomia, criatividade, preparação para o campo de pesquisa, sentimentos de cooperação e solidariedade, espera-se que os professores tenham afinidade e domínio com esses tipos de saberes e sejam também capazes de ensiná-los. Por isso é que se faz necessário vislumbrar uma proposta de formação inicial e/ou continuada a esses docentes, que possa, de modo eficaz, atender a essas novas exigências, proporcionando momentos de reflexão. Segundo Alarcão (1996), entende-se por reflexão: “(...) a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (ALARCÃO, 1996, p.45).

Assim, para atingir este ideal reflexivo e suprir as exigências das escolas ditas públicas, sente-se a necessidade de que as ações pedagógicas estejam findadas na práxis do professor; que sejam construídas a partir das necessidades e dos problemas que surgem no cotidiano de sua profissão. Nesse contexto:

[...] seria temerário acreditarmos que estamos frente a uma nova teoria de ensino ou da aprendizagem baseada na reflexão ou diante da grande solução para a formação de professores, seja porque a noção de reflexividade de forma alguma é nova, seja porque os aportes teóricos são insuficientes para constituir-se numa teoria de ensino, seja, ainda, porque, do ponto de vista didático, carece de um conteúdo que abranja toda a complexidade das relações entre ensino e aprendizagem (LIBÂNEO *apud* PIMENTA; GHEDIN, 2002, p.73).

A respeito do perfil do professor, Libâneo (2001, p. 28) também propõe algumas atitudes necessárias ao currículo do novo professor, para atender às exigências que a pós-modernidade insere em termos de formação docente.

Deste modo, ainda segundo esse autor, o docente deve ser visto como mediador e deve assumir o ensino como mediação, na qual a aprendizagem ativa fica por parte do aluno com o auxílio pedagógico do professor. Contudo, para que isso ocorra, o docente deve modificar sua ideia de escola como prática pluridisciplinar para uma escola que trabalhe de modo interdisciplinar.

Libâneo (2001) também salienta a necessidade de se conhecer estratégias sobre o ensinar a pensar, o ensinar a aprender; adquirindo um *status* persistente no auxílio aos alunos, a fim de se buscar uma perspectiva crítica de formação a partir de ações como: conduzir o alunado ao hábito de apreender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva (ou seja: relação teoria-prática); salientar que a sala de aula é um espaço dialético e dialógico, que possibilita reconhecer o impacto das novas tecnologias, promover a abertura para a diversidade cultural e o respeito às diferenças do contexto da escola e da sala de aula (em outras palavras: o professor não deve possuir pré-conceitos); gerar atualização científica, técnica e cultural, como instrumento enriquecedor do processo de formação continuada; congregar afetividade e formação; e inculcar hábitos éticos e difusão desses valores aos alunos, orientando-os sobre atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas e a si próprios (contribuição no processo de auto-conhecimento).

Ainda segundo Libâneo (2001), esse conhecimento acumulado pelo professor gera muita contribuição, mas ainda não é suficiente. Por isso, é que se faz necessária a descoberta de instrumentos que possibilitem aos professores construir seu próprio saber, com o objetivo de resolver seus próprios problemas.

Ao se considerar a realidade vivida, as análises levam em conta a realidade concreta, que leva o professor a construir um caminho que provoca a verdadeira análise reflexiva. É sob este aspecto que Pimenta (1999) considera complexa a tarefa de ensinar e aprender, já que o professor não pode deixar de analisar e avaliar, constantemente, suas ações (auto-avaliação). É neste auto-avaliar-se que o professor vai (re) construindo suas ações. Por isso a necessidade de pesquisas que possibilitem o surgimento e a formulação de saberes teóricos-práticos, com o intuito de subsidiar o professor com um aporte intelectual-crítico. Desse modo, cabe ao

docente possuir certa consciência para construir seus saberes e desenvolver sua prática docente de forma competente.

A formação dos professores no paradigma reflexivo se configura, como visto, como um novo modelo a ser construído e buscado. Logo, preparar o profissional docente para assumir esta postura reflexiva implica em ações baseadas em conceitos como autonomia e busca pelo conhecimento, visto como contribuição para a formação da identidade de profissionais intelectualmente críticos, capazes de serem agentes/sujeitos de transformação do discurso teórico, transpondo-o em ações que revelem a prática. Sobre este aspecto nos acresce Pimenta (1999, p.31):

A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. [...] as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.

O que Pimenta (1999) propõe é a superação de um modelo teórico, adotando-se um modelo prático, ou seja, um modelo que permita a leitura da teoria na prática e vice-versa. Por isso, é importante lembrar sobre o rompimento da dicotomia teoria/prática, salientando a importância de se buscar o conhecimento como fonte de recursos intelectuais e como instrumento ativo para se subsidiar a ação do professor em todos os momentos de sua prática pedagógica. É válido lembrar, por isso, que a reflexão não é um processo mecânico, implica em constante movimento e transformação. Portanto, a formação de professores, na ótica reflexiva, está ligada diretamente ao modo como os conhecimentos são articulados e interligados com sua própria prática e ação docente.

Para Pimenta (1999), a reflexão provoca a imersão de modo consciente do homem no mundo da sua experiência/prática, mundo este carregado de conotações, valores, símbolos, sentimentos afetivos, interesses sociais e políticos. Sendo assim, os conhecimentos acadêmicos, sejam eles: teóricos, científicos ou técnicos, só podem ser considerados instrumentos eficazes do processo de reflexão e, portanto, de emancipação, se forem articulados de modo significativo, em esquemas de pensamento mais universalizantes ativados pelo indivíduo ao interpretar a realidade

concreta em que vive e, ao mesmo tempo, em que organiza a sua própria experiência.

[...] não basta o conhecimento das melhores formas de pensamento para poder aperfeiçoá-lo. Sua posse não é garantia para a capacidade de bem pensar. Além disso, não há exercícios organizados para pensar corretamente, cuja execução repetida faça do indivíduo um bom pensador (DEWEY, 1959, p.38).

É com este intuito e a partir dessas ideias que Pimenta (1999) afirma que se pode vislumbrar um processo que possibilita compromisso e desafio, na medida em que se busca a autonomia intelectual por parte do professor, para que ele atue como sujeito reflexivo, quando o ambiente promove espaços de discussão e investigação acerca de sua própria prática. Porém, ainda se deve considerar que a reflexão sobre a prática docente não resolve todos os problemas do cotidiano da sala de aula, e, por isso, faz-se necessária a criação de estratégias e procedimentos que reflitam sobre o fazer e o pensar, construindo um caminho que norteie a melhoria do trabalho docente.

Conclui-se que o trabalho docente requer constante reflexão pelo potencial de complexidade e interação que envolve, produzindo efeitos mútuos nos seres humanos, como salientam Tardif e Lessard (2005), que atribuem o valor ao papel do professor que atua neste processo de “formar” outro ser humano. Villela (2006), a esse respeito, acrescenta que o trabalho do professor se torna cada vez mais relevante na medida em que este redefine a organização do ensino, o que, por sua vez, representa um desafio para os professores.

Refletir, portanto, sobre os processos, pessoas, tempo e ambientes que este profissional, o professor, vai configurando a sua construção enquanto profissional, assume especial valor.

2.1.2 Interação entre o trabalho docente e a escola

Segundo Dubar (1998), a escola é vista como um espaço primordial, no qual ocorre a socialização e a regulação social, local que se encontra em um conflito de identidade. Ela também é vista enquanto espaço de política pública e de produção para se atender ao mercado de trabalho, não esquecendo seu papel enquanto espaço de aprendizagem e, sobretudo, de desenvolvimento humano. Veiga (2004)

entende a escola como sendo um espaço educativo, lugar de aprendizagem, onde todos aprendem a participar dos processos decisórios; a autora entende que a escola é também o local onde os profissionais desenvolvem sua profissionalidade.

Assim, a escola do século XX passou a ser vista como garantia de coesão social e até como passaporte para o futuro, ou seja, como instituição que prepara e adequa os indivíduos para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho, configurando-se, como nos diz Canário (2006), sob vários contextos, dentre eles, o da certeza, o das promessas e o das incertezas. É ainda por meio da escola que o Estado reafirma as políticas públicas de caráter universal.

No caso do professor, a identidade docente vai se configurando conforme ele organiza seus saberes e entende que esses saberes fazem parte de um projeto de ação que está intimamente ligado ao uso de recursos administrativos, contextuais, técnicos, experienciais, pedagógicos e científicos.

[...] a ação educativa reúne em si as características da arte e da ciência. Ninguém pode ensinar se não sabe. Mas, o processo de conhecer e ensinar é tão peculiar que ao ensinar se aprende, que ao educar se desenvolve e se transforma o conhecimento. Por isso, a práxis pedagógica-educativa é, ao mesmo tempo arte e ciência: arte de educar enquanto pressupõe um modo específico de produzir, de transmitir e de transformar o conhecimento, ciência de educar enquanto pressupõe o conhecimento como material originário que se transforma no efetivar-se do próprio processo (BOMBASSARO, 1994, p. 74).

Canário (2006) entende que a modernidade consolidou-se como um desdobramento da identidade, da unidade, da verdade, da pureza, que implica a necessidade de uma nova forma de linguagem, que introduz aspectos de novas formas de se gerar e produzir comunicação. Logo, a escola (enquanto espaço por excelência da construção do saber) tem que produzir um espaço de confronto de ideologias, tem que ser sedutora e extremamente fascinante, a escola tem que ser espaço de diálogo, permitindo ao professor e ao aluno questionar a sua própria condição e produção de estar no mundo.

Ao mesmo tempo em que, segundo Canário (2006), a escola discute certezas, deve levantar dúvidas, ao trazer respostas e, portanto, questionar e, conseqüentemente, refletir. Desse modo, a escola moderna deve ser espaço para se construir hipóteses, sem fatalismo ou garantias.

Sendo a escola uma organização, possui uma estrutura, por vezes, complexa e repleta de paradoxos; e gerenciá-la não é uma tarefa tão simples. Dentro dela, encontram-se diferentes elementos, máquinas, pessoas, capital, tecnologia, que fazem com que cresça e prospere, ou, simplesmente, que ganhe uma conotação de empresa.

Assim, quando se falar do professor reflexivo, considerando ainda a relação mútua entre escola e professor, na perspectiva de Gandin (1998), sobre a escola atual, essa deve ser vista como eficiente para preparar trabalhadores para um processo de trabalho, baseado no taylorismo/fordismo, e condicionado à execução de tarefas repetitivas, e essa concepção carece urgentemente de uma troca de paradigma. Um paradigma que substitua esse modelo de escola por um modelo que seja mais ágil e capaz de responder às necessidades do mercado de trabalho. Assim, a escola, na ótica deste autor, necessitaria responder às demandas da economia global, assim como uma empresa.

Morgan (1996) sugere que, para melhor compreensão e administração das organizações, os gestores passem a ler as várias situações encontradas dentro de uma organização, situações essas que aperfeiçoem suas formas de pensar e agir a partir do conhecimento da realidade vivida.

Contraopondo Gandin (1998), sobre o aspecto da escola enquanto empresa, Frigotto (2000) alerta que as políticas neoliberais, produzidas por organismos internacionais e voltadas para o mercado de consumo, barram os avanços de uma educação voltada para a vida. A introdução insistente da lógica do mercado leva a educação e, por isso, a escola, cada vez mais, a sofrer interferências de poderosos organismos internacionais – como, exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização Mundial de Comércio (OMC), propondo reformas nos países emergentes e reforçando a educação como mercadoria. Ao restringir, assim, a oferta da educação a ser adquirida mediante o pagamento de mensalidades, transformando-se, portanto, a educação em simples serviço e objeto de consumo, ou seja, negócio.

Percebe-se, na atualidade, grande apelo a uma visão de futuro, viver no futuro, o que se faz indispensável para o crescimento e manutenção das empresas (entendendo a escola dentro desse universo terceirizado). Entretanto, há se compreender que administrar não se resume apenas às funções de delegar, comandar e controlar, é preciso muito mais. É preciso, conforme Morgan (1996),

“ler” cada situação que as empresas vivem para melhor executar as funções de administrar, o que permite indagar se as escolas estão preparadas e devem mesmo fazer isso.

Assim, há sempre uma questão aberta a questionamentos. O mundo moderno, chamado por alguns de contemporâneo, apresenta uma estrutura de pensamento racionalista-empirista (ou seja, criticista), que necessita instituir a escola como responsável por organizar e divulgar o conhecimento acumulado.

Por outro lado, nota-se que essa mesma escola não está acompanhando essas mudanças, ditas do mundo moderno, ainda trata os conhecimentos e as informações de forma hierarquizada e não dialética e dialógica, como nos propôs Libâneo (2001), anteriormente. Com isso, é possível supor que a escola e os professores, acabam “fazendo de conta que ensinam” e o aluno, por sua vez, faz de conta que aprende. Nesta direção, Dewey (1959) adverte:

Ensinar é como vender mercadorias. Ninguém vende se ninguém compra. Seria ridículo um negociante que dissesse ter vendido muitos artigos, embora ninguém tivesse comprado nada. Mas haverá, talvez, professores que, sem cogitar do que aprenderam os alunos, julguem terem tido um bom dia de ensino. Existe a mesma exata equação entre ensinar e aprender que entre vender e comprar. O único meio de fazer que os alunos aprendam mais é ensinar verdadeiramente, mais e melhor (DEWEY, 1959, p. 43).

Na ótica de Morgan (1996) que faz a leitura das organizações por meio de metáforas, a escola se enquadraria nas chamadas “organizações vistas como máquinas”. Ao fazer essa metáfora, esse autor assinala que os administradores que seguem esse modelo pensam de modo mecânico. Por extensão, muitas organizações inseridas no mercado atual assumem essa imagem, e, dentre elas, a escola.

Logo, as mudanças ocorridas nas práticas culturais na escola que interferem nas novas formas de se ensinar e aprender originam-se, muitas vezes, das transformações ocorridas no contexto em que a organização se inscreve. Por outro lado, se o pensamento moderno de cunho reflexivo e, portanto, emancipatório, não propociona rápidas mudanças no ambiente escolar, possivelmente se oferece uma formação alienada às futuras gerações, descontextualizada da realidade.

É a partir daí que se pode (re)pensar o modo como a escola reproduz o modelo taylorista-fordista, conforme explicado anteriormente por Gandin (1998), e o tipo de organização máquina, que Morgan (1996) acrescenta como modelo de “vida organizacional, que é freqüentemente condicionada pela precisão exigida como a de um relógio”, ou seja, gerenciada de forma que tanto as pessoas como as máquinas estarão sempre no lugar, na hora certa para desempenharem suas funções de acordo com um padrão de produção exigido, como um adestramento.

Dubar (2002) contribui com a reflexão sobre a escola enquanto empresa ao se referir diretamente à questão da identidade. Para ele, as construções da noção e do conceito de trabalho estariam em plena transformação. De uma obrigação imposta, à qual se deve obediência, o trabalho passa por um universo de obrigações implícitas que exigem certo investimento pessoal, muitas vezes cercado de incertezas e dependente da criatividade individual e coletiva, conforme ressaltado anteriormente por Canário (2006).

Observa-se, assim, que o que se entende por trabalho "real" foi dando, aos poucos, lugar ao chamado "trabalho prescrito". Por volta dos anos de 1960, notou-se que o nível de exigência cobrado por parte das empresas em relação aos trabalhadores foi aumentado consideravelmente, introduzindo a noção de competitividade entre os trabalhadores e, ao mesmo tempo, a noção de concorrência entre as empresas, quando estas reduziam os empregos, promovendo a racionalização dos recursos humanos, o que geraria lucro.

Embora entenda-se que a maior fase da mecanização, ocorreu em meados dos anos de 1950, não resta dúvidas de que esta mesma mecanização provocou grandes modificações no processo organizacional. Sobre isso, Morgan (1996) considera que a mecanização trouxe, além de altos ganhos, mutação da humanidade em competidores, somada a uma natureza baseada em realidades virtuais, por meio do avanço tecnológico. É válido lembrar, também, que o autor evidencia as organizações “planejadas e operadas como se fossem máquinas que podem também receber o nome de burocracias”.

Neste contexto, surge o "modelo da competência", traduzido pelo mandamento: saber, saber fazer, saber ser, modelo explicado a partir de qualidades esperadas de todos os assalariados e que se resumiria em ações como iniciativa, responsabilidade e, principalmente, trabalho em equipe.

Nos anos de 1980, deu-se início a uma crise que levou muitos trabalhadores ao desemprego até os anos de 1990, pois cada vez menos importará a questão da "identidade da empresa", que implicava em carreiras internas, longas e custosas operações de formação e gerência participativa, conforme explica Dubar (2002).

É neste íterim que surge a ideia de empregabilidade, introduzindo a noção de que cada assalariado deve assumir a responsabilidade pela aquisição e manutenção de suas próprias competências, e, portanto, de seu próprio conhecimento - formação. Assim, não cabe mais à escola ou à empresa produzir as competências exigidas do indivíduo para enfrentar o mercado de trabalho, mas ao próprio indivíduo (sujeito de seu próprio conhecimento). Por isso é que o conceito de empregabilidade preconiza manter-se em estado de competência, de competitividade no mercado.

A noção de trabalho teve sua transformação mais significativa, segundo Dubar (2002), quando passou a ser uma relação de serviço, por meio da qual todos os setores, sejam nas grandes, médias e pequenas empresas e até nas funções públicas, acompanharam a evolução do trabalho industrial, ou agrícola, ou artesanal e, principalmente, ocorreu a terceirização das atividades, colocando no centro a relação com o cliente, seja este interno ou externo, direto ou indireto. Surgiu aí a ideia de que a confiança é um fator essencial para assegurar a relação entre o cliente e a empresa. Esta relação cliente-fornecedor está, portanto, inserida no centro do que hoje chamamos de dispositivos de "qualidade total", que são questionados pelo autor.

Segundo Dubar (2002), essas transformações arruinaram setores inteiros da economia na França, nos últimos 30 anos. Com isso, destrói-se, para o trabalhador, a maneira com a qual pratica seu ofício, o que acaba levando-o a definir e (re) estruturar a vida a partir dos valores e maneiras de ser e fazer, construídos coletivamente e passados, muitas vezes, de pai para filho. Ocorre aqui a crise das chamadas identidades de "categorias", que fazem parte do rol de um tipo de organização que é mais voltada para o tipo comunitário.

Neste universo de crise, segundo Dubar (2002), surgem identidades ditas construídas a partir de conflitos sociais, mas de origem "profissional", de coletivos de assalariados, não se constituindo enquanto "lutas de classe". O Estado é seu principal destinatário, mas não é o único.

Vários movimentos passam a explicar esses tipos de conflitos sociais, que convergem para um determinado tipo de organização e que se assemelham ao tipo societário. Neste tipo de organização, desenvolve-se uma identidade de situação, por meio da qual o grupo, não assumindo uma "memória coletiva", sofre uma condição de desvalorização.

Portanto, surgiram aí dois modelos para se enxergar o processo de construção da individualidade e do grupo social: o primeiro modelo possui um forte predomínio do elemento social, como, por exemplo, as relações de classe, de exploração salarial, de dominação; já o segundo modelo foi lentamente se constituindo como um novo componente, ao mesmo tempo relevando aspectos pessoais e "sociais". Este modelo apresenta um elemento crucial, identificado por Dubar (2002) como sendo uma "crise das identidades profissionais".

É possível pensar que o trabalho do professor não se reduz, então, à soma das partes, mas sim de suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. O julgamento do trabalho docente implica no exame das relações entre:

As condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor (BASSO, 1997, p. 20).

Para aproximar-se de possíveis respostas sobre os questionamentos apresentados até aqui, deve-se relevar a necessidade de um suporte teórico-metodológico capaz de desvendar não apenas essas respostas, mas indicativos do contexto da construção desses processos, constituindo-se uma espécie de referencial que possibilite entender os contornos que os professores atribuem à profissão, compreendendo, ainda, por que a escolheram e o que os influenciou na escolha.

Nesse sentido, buscou-se na Teoria da Construção Identitária, tal como proposta por Mead (1934), uma lente para compreender os sentidos atribuídos pelos professores ao ser docente, devido ao seu caráter psicossociológico.

O docente se insere em um processo de socialização que, segundo Rocher *apud* Lakatos (1971, p. 12), se constitui como o processo pelo qual, ao longo de sua vida, o indivíduo aprende e internaliza elementos socioculturais do seu ambiente, associando-os à estrutura da sua personalidade, sob a influência de experiências de agentes sociais significativos, adaptando-se, assim, ao ambiente social em que vive. Logo, é inevitável ao falar em interação, não citar o interacionismo de Mead (1934), que se define como um conjunto de juízos que explanam sobre o que seria o *self* (eu) do indivíduo em relação à sociedade.

2.2 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA - ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Ao tratarmos sobre a noção de identidade cunhada ao longo da História, encontramos uma diversidade de concepções, resultantes das perspectivas de modernidade, da cisão com o passado, bem como do surgimento de uma nova forma de individualismo, propondo uma concepção do sujeito individual e de sua identidade.

Segundo Hall (2006), o final do século XX é marcado por uma mudança estrutural, que resulta na modificação das sociedades modernas, provocando uma fragmentação das chamadas paisagens culturais que envolvem aspectos de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, elementos que, no passado, indicavam informações razoáveis sobre os indivíduos, mas que já não indicam mais, pois se abalaram as identidades sociais por meio de transformações ocorridas no tempo, mudando a ideia que temos de nós próprios enquanto sujeitos integrados.

Sob essa perspectiva Boaventura Souza Santos (1997) infere que o primeiro nome moderno recebido pelo termo identidade foi o da subjetividade. Contudo, relevando o aspecto da complexidade das sociedades ditas modernas, precisamente a partir da segunda metade do século XX, intensificou-se a busca por uma explicação acerca do modo como os indivíduos eram formados subjetivamente por meio de sua participação em relações sociais mais amplas.

Assim, nos estudos de Chamon (2003), a noção de identidade, em termos semânticos, é um conceito complexo e, por vezes, antagônico – é aquilo que “torna semelhante e diferente, único e igual aos outros” (CHAMON 2003, p. 23); instaurando uma relação dialética na construção do próprio conceito.

Segundo a Psicologia Social, a identidade era, inicialmente, chamada pelos pesquisadores de “Eu”, designando o indivíduo em seu contexto social. “Assim, o Eu traduz a idéia de que nós nos concebemos a partir dos outros e, ao mesmo tempo, de que nosso conhecimento sobre o outro é ligado àquele que temos de nós mesmos” (CHAMON, 2003, p.23). Cabe ressaltar aqui que o uso do vocábulo “Eu”, segundo a autora, possui diversas variantes e em termos de teoria e regra geral, este “Eu” será entendido pelo uso do termo de “Self”.

Historicamente, o uso do termo “Self” surge no início do século XX, e o termo “identidade” será empregado somente na década de 1960 por Erikson (CHAMON, 2003).

Logo, o que se percebe é a existência de deslocamento dos sujeitos, visto tanto sob a ótica de seu lugar no mundo social e cultural quanto sob a ótica de si mesmos, configurando-se enquanto uma “crise de identidade”, em virtude de a dúvida e a incerteza se colocarem no lugar da coerência e da estabilidade. Por isso é que Chamon (2003) e Hall (2006) vislumbraram três concepções de identidade ao longo da história: o sujeito do iluminismo, o sujeito social e o sujeito pós-moderno.



FIGURA 1 – Modelo de evolução do conceito de identidade, proposto pelo autor, adaptado de Chamon (2003) e Hall (2006)

Para Hall (2006), o sujeito do Iluminismo é entendido sob a ótica de uma concepção de pessoa humana com caráter centrado, unificado, dotado de razão, consciência e ação, com um núcleo interior que surge e se desenvolve junto com ele e permanece ao longo de sua própria existência.

Para o autor, o chamado sujeito sociológico traz a noção de que esse núcleo interior do sujeito configura-se em uma relação com outras pessoas que possuem importância para ele, em virtude de a identidade formar-se na interação entre o eu e a sociedade.

E, assim, o chamado sujeito pós-moderno constrói sua identidade de modo histórico e não de modo biológico, o que, por sua vez, promove um assumir identidades diferentes e, por vezes, até contraditórias, pelo fato de elas não serem unificadas ao redor de um eu coerente. Esse tipo de identidade, formada pelo sujeito pós-moderno, além de possuir aspectos plurais, está em constante transformação, porque as identificações são dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções.

Por isso, Santos (1997) afirma que identidades são identificações em percurso, visto que até mesmo as identidades visivelmente mais sólidas escondem negociações de sentido e embates de temporalidades, em um ininterrupto processo de transformação.

A identidade torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 2006, p. 12-13).

Aprofundando a temática e contribuindo com os estudos sobre identidade, Chamon (2003) organiza o desenvolvimento desses estudos em três fases: 1ª fase: formulação dos conceitos básicos; 2ª fase: foco no trabalho de George Mead e na Abordagem Interacionista e 3ª fase: desenvolvimento por parte das correntes cognitivistas.

a) 1ª Fase: origem das discussões sobre identidade

Ao se estudar a origem das discussões acerca da identidade, Chamon (2003) esclarece que essas primeiras teorias forneceram as bases do que ela chama de psicossociologia do *self*, ao invés de uma descrição mais aprofundada e sistemática do processo de constituição do *self*.

Por volta de 1890 (século XIX) Willian James volta seu olhar para entender o *self* como sendo um fenômeno social, caracterizando-o sob duas perspectivas: o *self* enquanto **objeto**, cuja característica se baseia no conhecimento e na avaliação de nós mesmos (*self* estudado pelos psicólogos); e a perspectiva que enxerga o *self* enquanto **agente**, cuja função seria a de guiar a experiência, o pensamento e as ações.

De acordo com a literatura, Baldwin (1897 *apud* CHAMON, 2003) publicou a teoria do *self* enquanto *socius* (social), tornando esta teoria mais complexa, por entender o *self* como um “**produto social e cultural**”. Com o avanço dos estudos do *self*, surge a metáfora de Cooley, enxergando-o como “*self-mirror*”, **eu-espelho** - que introduz a ideia de que o espelho fornece a imagem de mim mesmo, e que a reação dos outros também me oferece uma imagem do que sou. “O *self* de uma pessoa está enraizado na imagem que os outros indivíduos lhe enviam” (COOLEY *apud* CHAMON, 2003, p. 26).

b) 2ª Fase: contribuições da Teoria de Mead

Chamon (2003) afirma que George Hebert Mead inicia seus trabalhos sobre identidade por volta de 1930, salientando que a interação social pela qual os indivíduos estão envolvidos se inicia na consciência individual.

Nesta perspectiva, Melucci (2004) salienta o fato de que a identidade pressupõe sempre o entrelaçamento dos aspectos indissociáveis - o individual e o social, por que sempre que nos indagamos acerca de nós mesmos e acerca de como os outros nos percebem, esbarramos, necessariamente, em nossa identidade

Segundo Chamon (2003), Mead, em sua teoria, salienta a importância da interação social na constituição da identidade, a partir do uso da linguagem. O *self* seria, portanto, uma estrutura social resultado da experiência social, que, uma vez apreendida, contribui com as experiências sociais do próprio indivíduo.

Encontramos em Mead a ideia de que o *self* é constituído por uma componente sociológica (o mim), que seria a interiorização dos papéis sociais, e de uma componente mais pessoal (o Eu). O *self*,

portanto, não é apenas uma organização, uma interiorização de atitudes sociais (CHAMON, 2003, p. 26).

Ao se falar em interação é imprescindível descrever suas duas perspectivas: a de um *self* resultante da interação com os outros e a ideia de que a sociedade é construída por meio das interações que este *self* organiza.

Assim, a ideia de que o desenvolvimento do *self* se dá pela interação do indivíduo com o outro traz consigo a noção de incerteza enquanto sentimento que norteia a interação em virtude de o Eu não estar seguro sobre a maneira como ele se vê; também seria o modo como os outros o enxergam, ou seja, se esta percepção é coincidente. O que a teoria procura mapear, portanto, são esses estilos de percepção (construção do *self*), seja de caráter verbal ou não-verbal, levando-se em consideração: a) aquilo que se faz ou se diz; b) o que se é suposto fazer/dizer; c) o valor que o sujeito possui; d) o modo como se é identificado. Essas considerações são pertinentes na medida em que se consegue identificar de que forma os outros percebem esse indivíduo, visto que é isso que vai demarcar a ideia do seu *self*. Por outro lado, ainda deve-se lembrar (conforme citado no parágrafo anterior), que a sociedade deve ser entendida como um produto criado pelo indivíduo a partir da interação (coordenação/cooperação) entre os membros que a compõem. Assim, entende-se que leis, regras e padrões comportamentais são criados com o objetivo de se gerar certa interação e, conseguinte, organização do meio.

Desde o nascer, o *self* vai se configurando, ajustando-se e se redefinindo. A partir disso, Damhorst (2001) nos apresenta o processo chamado por ele de autoespelho de Cooley, que, para melhor ser entendido, é comparado por ele ao processo de desenvolvimento de olhar para um espelho, no qual o olhar que o indivíduo tem de si mesmo, mediante a imagem que o outro traça deste mesmo indivíduo, é direcionado. Este refletir do espelho (a imagem que se cria por meio do outro/outros) nos leva a entender: a) a ideia que o indivíduo terá sobre o modo como os outros o enxergam; b) a reação que os outros terão desse indivíduo rejeitando-o ou aceitando-o; c) a repercussão causada nos comportamentos e ações.

Compreender e analisar essas duas premissas que compõem o pensamento de Mead faz com que o estudo da identidade seja um constructo complexo e estudá-lo pressupõe correr riscos. É como nos exorta Erikson (*apud* DUBAR, 1997, p. 103-

104): “quanto mais se escreve sobre esse tema, mais as palavras instauram uma limitação à volta de uma realidade tão insondável como invasora de todo o espaço”. Erikson ainda acrescenta a ideia de que a construção de uma identidade traz si aspectos que consideram essa construção um *continuum*, visto que a identidade nunca está terminada. Além disso, ele considera que essas construções ainda sofrem interferências de crises, denominadas por ele como “*fissuras do eu*”.

Em relação à construção de identidade, limitamos aqui essa ideia à construção de identidade do profissional docente (foco norteador desta pesquisa). Assim, dentre as várias incidências pelas quais uma construção identitária passa, devem-se relevar as mudanças ocorridas sob o aspecto da identidade profissional, que ocorrem quando se nota que a imagem que o Eu profissional tem de si mesmo recebe sinais negativos contínuos e persistentes de si mesmo ou dos outros (sejam estes superiores, clientes, ou qualquer outro que estabeleça uma relação profissional com o indivíduo). É nesse sentido que se entende que a construção identitária do professor não escapa à essas situações.

Dubar (2002) faz referência a esses sinais negativos por parte dos professores, ao perceber em sua insegurança frente aos seus próprios conhecimentos (insegurança personificada pela falta de um diploma universitário), à sua desvalorização por parte da escola e por parte dos diversos setores da sociedade (desatenção por parte do governo, insatisfação da formação por parte do mercado, descontentamento da qualificação por parte dos alunos), e ainda à desvalorização da própria profissão docente devido aos baixos salários e excessiva atividade burocrática (correção de muitas provas, preenchimento de diários de classe etc.).

Logo, a identidade do indivíduo vai se constituindo por meio dos julgamentos que os outros lhe aferem, relevando, também, o seu próprio ambiente social. A partir disso, o *self* é resultado da interação dialética dos caracteres pessoal/social do indivíduo, os quais distinguem o “EU” como o sujeito deste *self*, respondendo aos estímulos do outro, sendo interiorizadas por este “Eu”; o que resulta na organização dos valores que partem deste outro se configurando como o “Mim” que é acrescido por este *self*.

De acordo com Mead, o *self* se desenvolveria em duas fases: na primeira, o *self* se constituiria simplesmente pela organização das atitudes particulares que o indivíduo toma e que os outros tomam em relação a ele em situações sociais específicas. Na segunda fase ocorreria o desenvolvimento completo do *self*, não apenas com a incorporação de atitudes individuais concretas, mas também com a das atitudes sociais do outro generalizado (CHAMON, 2003, p. 27).

Melucci (2004) contribui com este raciocínio ao declarar que a auto-identificação necessita de certo reconhecimento intersubjetivo para então alicerçar a identidade, porque a possibilidade de distinguir-nos dos outros é reconhecida por esses outros, confirmando o que foi dito anteriormente. Sendo assim, a auto-identificação encontra apoio no grupo ao qual pertencemos, gerando possibilidades de nos situarmos dentro de um sistema de relações.

Ainda acrescenta, sobre o aspecto de interação, que o contexto social histórico do qual este sujeito é, ao mesmo tempo, herdeiro e produto, exige que o sujeito tenha autonomia, mesmo que relativa, relevando ainda sua capacidade de reflexão. Assim, o processo de construção de sua identidade se forma neste universo de alternativas possíveis e nos limites que são impostos, em todos os sentidos da vida deste sujeito, tanto nas redes de socialização primárias (como exemplo: família e escola), como também nas redes de socialização secundária, que abarcam a esfera pública do trabalho, da política e até mesmo do lazer (MELUCCI, 2004).

c) A abordagem cognitivista

Nos anos de 1970, por meio do aprofundamento experimental da Psicologia, o *self* reaparece com um *status* mais encorpado, graças ao campo da cognição social e do modelo de tratamento de informação, que resultaram em um programa de pesquisa sobre a formulação operacional do conceito. A partir do estudo de Chamon (2003), baseado em autores como Markus, Piolat, Hurtig e Pichevin, o *self* é uma estrutura cognitiva que reconhece e interpreta informações com o objetivo de regular a experiência social.

Na abordagem cognitivista, a memória é vista como uma fonte que fornece o conhecimento do Eu. Em pesquisas que se utilizam da memória autobiográfica, por exemplo, as informações que dizem respeito ao Eu, são mais bem compreendidas

do que aquelas que são contextualizadas e formuladas a partir do outro. Esta perspectiva é rejeitada pela abordagem interacionista, que atribuiu valor à constituição do *self*, por meio da interação simbólica que se estabelece com o outro. A crítica deste grupo ao modelo cognitivista se dá pelo fato de atentar exclusivamente ao Eu, não considerando as relações pessoais/sociais.

Chamon (2003) explica que, nos Estados Unidos, surgem novos caminhos na reflexão dos psicólogos sociais, que passam a considerar aspectos de natureza grupal e contextual, classificando, assim, as abordagens ditas fenomenais do Eu (cujo foco se dá no auto-conceito, ou seja, no modo como o sujeito percebe e se percebe), dividindo-se em duas vertentes: a abordagem “social”, na qual Mead é um dos expoentes, e uma abordagem de cunho mais “individualista”, que estuda as relações do Eu consigo mesmo, sem considerar a relação com o outro (interação). É importante constatar que ambas perceptivas se complementam, pois, para a abordagem social, a identidade é vista como sistema identitário, e, embora multidimensional, é estruturado garantindo a ideia de permanência e continuidade, interagindo com o mundo externo e com os outros. Já a abordagem individualista, é tida como um processo interativo, no qual o indivíduo cria estratégias para sua própria realização, estratégias essas que definem o seu próprio eu, sendo vista (a realização) como uma introjeção da identidade social. Dentre os diversos grupos que compõem esse tipo de abordagem, inclui-se o grupo profissional no qual se destaca a Teoria de Construção Identitária de Barbier (*apud* CHAMON, 2003).

2.2.1 A Identidade Profissional e as Dinâmicas Identitárias de Barbier

Segundo Dubar (2002), os indivíduos sob a ótica do mundo do trabalho são sujeitos ativos, que justificam suas práticas a partir das escolhas. Deste modo, o autor procura explicar dois modos de formas identitárias: a antecipação do seu futuro por meio do passado e a interação com atores que possuem relevância em um dado campo particular.

Em termos de construção da identidade profissional, Chamon (2003) circunscreve duas características: a questão do ideal profissional e do Eu profissional. O Eu profissional pode ser caracterizado como “um sistema multidimensional compreendendo as relações do indivíduo para com ele mesmo e

para com os outros significantes de seu campo profissional” (ABRAHAM, 1984, *apud* CHAMON, 2003, p22).

Logo, a identidade profissional constitui-se como a imagem que o profissional vai construindo de si mesmo. A partir da interação, nos contextos profissionais, sendo produto de imagem que os outros integram a determinado indivíduo, por causa de algum aspecto influente na situação profissional.

O ideal profissional é o conjunto das ideias que formam o chamado “bom profissional”.

[...] é esse conjunto de valores e escolhas que justifica suas ações numa ‘visão de mundo’ que lhe é própria, dando sentido e referenciais às ações e fazendo dele um sujeito profissional controlando seu percurso (BENAION-RAMIREZ, 2001, p. 88 *apud* CHAMON, 2003).

Neste construir-se, podem ser ocasionadas aberturas quando este eu profissional recebe sinais negativos de si ou dos outros sobre seus feitos ou potenciais, caracterizando um *continuum* permanente. Chamon (2003) esclarece que, na ótica do professor, esse tipo de ruptura pode ocorrer em virtude de uma insegurança em relação aos seus próprios conhecimentos, da desvalorização da escola e de diversos setores da sociedade e pelo próprio processo de desvalorização da profissão docente, como abordado por Dubar (2002).

Sob esta ótica, assenta-se, muitas vezes, a questão da formação no âmbito do eu profissional, questão sobre a qual muitos docentes veem a própria formação como uma forma de provocar transformação identitária. A partir desta constatação, Barbier (1996) diagnosticou dinâmicas identitárias relacionadas à ideia de formação, são elas:

- a) **Dinâmica de diferenciação identitária:** é a imagem positiva que o indivíduo transmite e por meio da qual a formação é vista como continuidade de um percurso pessoal, o que explica investimentos pessoais.
- b) **Dinâmica de confirmação identitária:** utilizadas por indivíduos que, mesmo com um itinerário de mobilidade já confirmado, procuram receber

reconhecimento social, e por isso, a formação ganha a conotação de significação, coroamento do percurso produzido.

- c) Dinâmica de afirmação identitária individual e coletiva:** indivíduos ou grupos que procuram otimizar suas experiências e, para isso, buscam, na formação, uma explicação para o aumento de sua eficiência.
- d) Dinâmica de preservação identitária:** utilizada por indivíduos que, satisfeitos com sua posição, embora se sintam ameaçados pelo ambiente, buscam a formação como mecanismo de defesa.
- e) Dinâmica de reserva identitária:** utilizada por indivíduos que sentem que seu percurso não possui uma trajetória linear, atribuindo, portanto, à formação, um caráter de preparação para oportunidades futuras.
- f) Dinâmica de aquisição identitária:** utilizada por indivíduos que não obtiveram reconhecimento social e veem, na formação, um instrumento de acessibilidade a um grupo de referência.
- g) Dinâmica de restauração identitária:** utilizada por indivíduos que tiveram sua postura desvalorizada, situação na qual a formação assume a dimensão de ruptura com certo percurso e possibilidade da construção de uma nova imagem.

Essas dinâmicas foram utilizadas neste trabalho como instrumentos de leitura e reflexão sobre os indivíduos, sujeitos da pesquisa, em relação à escolha e trajetória de formação docente.

2.2.2 Construção identitária do professor

Segundo Chamon (2003), muito pouco se foi dito a respeito da identidade em si, seu processo de construção e evolução. Em virtude das mudanças que a sociedade tem passado, e considerando-se a perda de significação das instituições; a desestruturação do Estado frente ao poder e ao surgimento de instâncias que

buscam suprir o *déficit* causado pela ineficácia deste estado, a autora conclui que vivemos uma “crise de identidade”.

Afinal, num mundo em mutação, face a instituições e referenciais que perderam sua significação e deixaram de ser securizantes; face ao colapso do Estado em muitas regiões do mundo ou aos esforços de desregulamentação que diminuíram seu poder; face ao afloramento de novas instâncias que buscam intermediar as relações entre cidadão/Estado, consumidor/mercado, indivíduo/comunidade (pense-se não apenas nas Organizações Não Governamentais mas também nas ações empresariais de responsabilidade social, dentro da lógica do próprio capitalismo); nesse mundo, a “crise de identidade” instalou-se na consciência do cidadão contemporâneo de maneira generalizada. Assim, não parece tratar-se de um fenômeno a ser reivindicado exclusivamente pela classe docente, mas extensivo a todo indivíduo (CHAMON, 2003, p. 17).

Chamon (2003) salienta dois aspectos que acarretaram a crise: o não cumprimento das promessas da modernidade (a razão explicaria tudo) – por meio do avanço científico, econômico e, no campo da emancipação política, o aspecto da associação dos fenômenos cultural-identitários, relacionados ao contexto da globalização e que constataram o fato de a “ciência criar remédio e técnicas curativas, mas que não estão acessíveis a maior parte da população” (CHAMON, 2003, p.19).

Inicialmente a racionalidade científica colonizou as demais racionalidades e levou a uma concentração de energia emancipatória na ciência e na tecnologia. No século XVIII, a racionalidade científica desafiou dogmas da Igreja e criticou as justificativas naturais para a hierarquia social. Entretanto, o desenvolvimento do capitalismo de mercado instrumentalizou a ciência moderna, que tornou-se a principal força produtiva (basta lembrar a importância dada ao conhecimento, às organizações que aprendem, à ideia de “capital intelectual” e outras similares). Domínio da ciência, domínio do mercado e desenvolvimento tecnológico (ciência convertida em força produtiva) são as condições que levaram ao processo histórico de predomínio do pólo regulação e abafamento do pólo emancipação (CHAMON, 2003, p. 18).

Segundo a autora, a chamada “crise de identidade” é, do ponto de vista social, uma leitura da perda de confiança na ciência, manifestada pela improbabilidade do modelo econômico de mercado de erradicar a miséria e de realizar a distribuição de riquezas, considerando-se ainda pontos dos quais o

racionalismo moderno não conseguiu dar conta. Sob o aspecto pessoal, esta crise se personifica no enfraquecimento de laços que pequenos grupos estabelecem frente à instituição familiar, educacional, uma prova de dessociabilização de indivíduos, o que resulta na restrição da comunicação pelo uso de signos simbólicos-identidade cultural (TOURRAINE, 1999 *apud* CHAMON, 2003).

Em se tratando do professor, Esteve (1995) complementa que o conjunto de mudanças sociais e educacionais ocorrido nos últimos vinte anos provocou abalos profundos na identidade profissional docente, como: o aumento de exigências em relação às atividades desenvolvidas; a inibição de outros agentes de socialização, como a família; o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; a ruptura do consenso social sobre o papel da educação; o aumento das contradições no exercício da carreira docente; as mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo; a desvalorização social do professor; as mudanças nos planos curriculares escolares; a carência de recursos materiais e condições de trabalho deficientes; a variação nas relações professor-aluno e a fragmentação do trabalho do professor.

Em sentido restrito, ao se falar dessa “crise de identidade”, Chamon (2003) insere a noção de que cada indivíduo percebe essa crise a partir de uma visão particular. Considerando o personagem desta dissertação - o professor - a mesma autora destaca a crise de sua identidade profissional, o que resulta em consequências biográficas de natureza profunda, provenientes da lógica do mundo social moderno e de seu mercado.

Chamon (2003) e Nóvoa (2000) indicam que a crise se configurou no período de pós-guerra, a partir do momento em que as elites são constituídas sem se observar o critério escolar, diminuindo, portanto, o prestígio do professor. Sob esta crise, é válido relembrar as ideias de Dubar (2005) no tocante ao processo de terceirização, por meio do qual a Escola passa ao ser vista como empresa, acarretando, para o docente, um conjunto de incumbências, e, ao mesmo tempo, a ameaça do processo de “automação” (substituição do trabalho humano pelo trabalho de máquinas), considerando, ainda, o avanço da tecnologia, como a informática, cuja tentativa se baseia na suposta eliminação deste profissional, possibilitando a configuração da ideia de uma sociedade sem escolas.

Sainsaulieu (*apud* Dubar, 1987), em seus estudos acerca dos processos sociais da construção de identidades profissionais, atesta que os contextos em que

os sujeitos se movimentam e se relacionam formam o eixo central dos processos de construção das identidades profissionais.

Sob este aspecto Dubar conclui que:

As identidades sociais e profissionais típicas não são nem as expressões psicológicas de personalidades individuais nem os produtos de estruturas ou de políticas econômicas impostas lá do alto, elas são construções sociais que implicam a interação entre as trajetórias individuais e os sistemas de emprego, de trabalho e de formação (DUBAR, 1999, p 264).

Deste modo, segue uma esquematização proposta por Chamon (2003) e Reis (2009), em que se mostra a percepção da profissão docente na sociedade nas décadas de 1960, 1970 e 1980 e 1990.

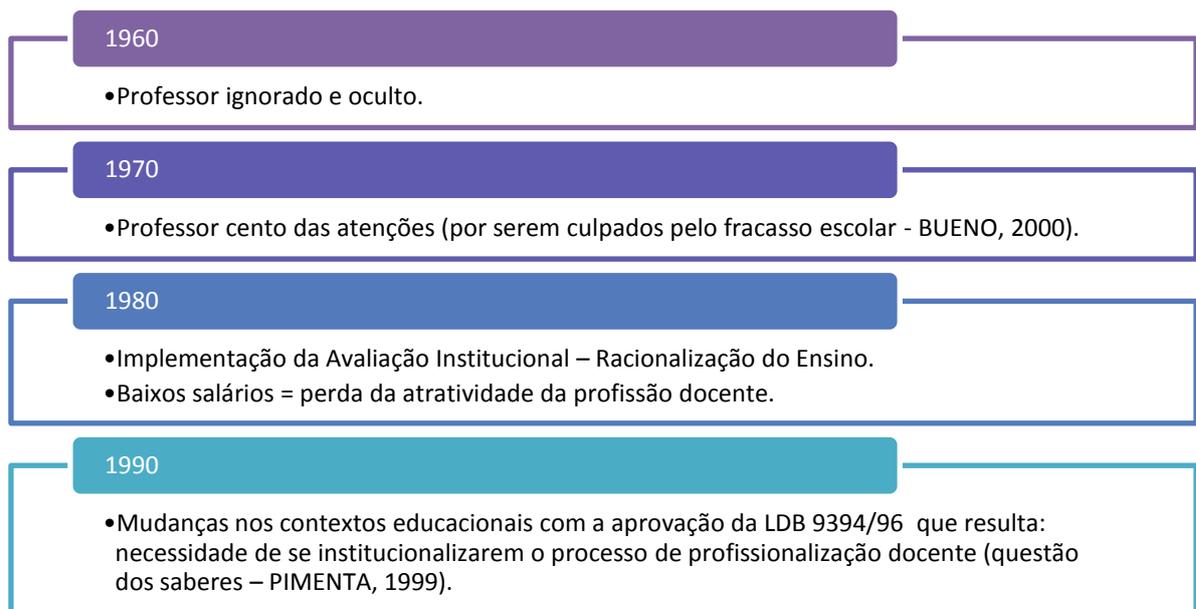


Figura 2 – Linha do tempo indicativa da percepção da figura do professor dentro da sociedade

Assim, Chamon (2003) entende que a crise identitária se manifesta pela incapacidade do sistema educacional de superar injustiças e desigualdades sociais, superação essa caracterizada como uma das promessas da modernidade (Crise Geral) e que se manifesta na profissão docente (Crise Específica), provocando, portanto, um sentimento de incompreensão/indefinição/incerteza desta categoria por parte da escola, da sociedade e até de si mesmos (descrença).

Estudar os professores, a profissão docente e a identidade profissional implica o reconhecimento da heterogeneidade que caracteriza este grupo social e ocupacional. Desde as diferenças individuais até as diferenças ou afinidades grupais, que distinguem, aproximam ou opõem uns grupos em relação aos outros no seio da mesma profissão, é possível encontrar uma grande diversidade de fatores ou variáveis que sustentam e concorrem para essa heterogeneidade (FERREIRA, 2006, p.319).

A partir da virada do milênio, novos cenários na educação foram sendo desenhados, a exemplo: a promulgação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação(LDB), em 1996, atribuindo novos contornos, ainda em curso, e que vêm repercutindo nas questões do ser professor, mas não sendo objeto aqui de aprofundamento.

Portanto, “[...] cabe agora tentar compreender como é possível o resgate desta situação” (CHAMON, 2003, p. 22). Um dos intuitos desta pesquisa, ao procurar refletir sobre o processo de construção identitária do professor, foi também de compreender seu processo de desenvolvimento, utilizando a teoria Bioecológica, discutida a seguir.

2.3 A TEORIA BIOECOLÓGICA PROPOSTA POR BRONFENBRENNER

Uma das perspectivas científicas evolutivas, eixo central desta dissertação, é a chamada Teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano, desenvolvida por Bronfenbrenner (1979), posteriormente revisada como Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

A Ecologia do Desenvolvimento Humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esse ambiente, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18).

Segundo Bronfenbrenner (2002), entende-se por desenvolvimento um processo de interação bidirecional, estabelecido entre as características da pessoa e

seu contexto, desenvolvido por meio do tempo e afetado por influências que decorrem de outros contextos. É válido observar que este desenvolvimento é de suma importância para se compreender como o indivíduo percebe tais contextos e suas interações.

Esta teoria, ao citar o movimento de progressiva acomodação mútua da relação sujeito e meio, constata um processo constante de mudança. Isso nos remete a dizer que, ao se modificar um membro, o todo será alterado, ou ao contrário, alterando uma parte, as demais serão também alteradas.

Segundo Bronfenbrenner (1996), o ambiente é formado por complexos sistemas dentre os quais se podem identificar e diferenciar aspectos: fisiológicos, biológicos, sociais, culturais e temporais. Logo, todos esses aspectos interagem entre si e com a pessoa que está inserida no processo e que é parte integrante do mesmo meio. Por sua vez, este meio é entendido como sendo um conjunto de estruturas concêntricas, classificadas respectivamente de: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, e que se relacionam entre si formando, portanto, uma rede de relações.

Alves (2002) entende que a chamada Teoria dos Sistemas Ecológicos considera também quatro núcleos básicos, que interagem entre si, de forma dinâmica: a Pessoa, o Contexto, o Processo e o Tempo (chamado de sistema PPTC). Nessa perspectiva teórica, as competências necessárias ao professor podem ser analisadas como sendo o produto dessas contínuas interrelações.

Segundo Cole e Cole (2004), o ser humano, desde suas origens, possui curiosidade para compreender aspectos de seu desenvolvimento, principalmente, quando o tema “desenvolvimento humano” adquiriu *status* de ciência, com o surgimento da Psicologia, em meados do século XX, utilizando referenciais teóricos provenientes dos campos da Filosofia e da Biologia. Desse modo, segundo Biaggio (1978), a ideia de se conceituar a noção de desenvolvimento humano torna-se um desafio, na medida em que se procura compreender e definir o seu campo de estudo.

Esse campo abrange aspectos ligados às áreas: afetiva, cognitiva, social, biológica, ao longo do ciclo de vida de um ser humano, levando-se, em consideração, na ótica de Papalia e Olds (2000), seu caráter interdisciplinar, ao dialogar com áreas como Biologia, Medicina, Educação, Antropologia, Sociologia,

dentre outras, por meio da intersecção de suas variáveis, passando a chamar mais recentemente, segundo Aspesi, Dessen e Chagas (2005), de Ciência do Desenvolvimento Humano.

Em linhas gerais, para Krebs (1995) e Papalia e Olds (2000), o desenvolvimento humano se configura em um campo de investigação e interpretação das relações entre o ser humano e seus contextos de desenvolvimento, considerando-se os processos que geram mudanças, sendo, portanto, um ciclo que iria desde o nascimento até a morte. Lembra que os estudos se voltaram, em primeiro lugar, à compreensão da infância relacionada ao processo de educação. Contudo, mais recentemente, os estudos se ampliaram, levando a discussão para uma abordagem que considera o indivíduo ao longo de todo seu ciclo de vida.

Gotlieb (1996, 2003) entende por desenvolvimento todo processo aberto, probabilístico e epigenético³ em que as trajetórias de vida traçadas pelo indivíduo se encontram em constante interação com o seu ambiente. Logo, é um processo de construção contínua, que se estende ao longo da vida dos indivíduos, sendo produto de uma organização complexa e sistematizada, constituída por elementos que se estendem desde características intraorgânicas até relações sociais e humanas.

Segundo Elder (1996), deve-se observar que cada indivíduo tem seu desenvolvimento delineado por inúmeras possibilidades vinculadas ao “tempo”, ao “contexto” e ao “processo”, que o tornam agente de mudança ou transformação.

Segundo Dessen e Guedea (2005), para se entender o conceito de desenvolvimento, primeiro há de se considerarem elementos como: estrutura, temporalidade, mudança, padrões de mudança e critérios intelectuais e sociais para se distinguir tais mudanças.

- a) **Estrutura:** o desenvolvimento humano ocorre em um sistema estruturado, tanto vertical como horizontal, considerando as relações de influências mútuas e recíprocas. É importante salientar que essa estrutura pode facilitar ou até mesmo dificultar os processos de desenvolvimento.
- b) **Temporalidade:** segundo as autoras, as análises realizadas devem possuir uma cronologia com o tempo, procurando alterar-se com as novas ou adversas circunstâncias em relação à manutenção do seu próprio equilíbrio.

³ Epigenética é uma abordagem usada para estudar o desenvolvimento e que enfoca as interações de todos os insumos que afetam o processo de desenvolvimento do indivíduo.

- c) **Mudança:** ocorre quando o sistema estrutural do organismo se depara com circunstâncias novas ou adversas à manutenção do seu equilíbrio.
- d) **Padrões de mudança:** é necessário relevar o fato de que as mudanças sempre ocorrem em todas as partes do sistema que estão envolvidas e coordenadas mutuamente, que mudam de modo coordenado para adequar-se ao desequilíbrio da homeostase (processos fisiológicos), para então alcançar o equilíbrio esperado (SHANAHAN, VALSINER, GOTTLIEB, 1997 *apud* DESSEN).
- e) **Critérios intelectuais e sociais para distinguir mudanças:** esses critérios definem as mudanças a serem estudadas no desenvolvimento, considerando essas mudanças como produto de um processo histórico que permite refinar e, conseqüentemente, avaliar as teorias e as evidências empíricas. Em outras palavras, esses critérios devem conduzir ao estudo das mudanças perceptíveis, ao se considerar as unidades tempo/espaço.

Dessen e Guedea (2005) lembram ainda a definição de “estágio”, que seria o conjunto de padrões comportamentais e habilidades de uma determinada idade ou ciclo de vida. “Transição” corresponde à passagem de um estágio para outro no ciclo - curso de vida – processo que considera as mudanças e a interdependência das trajetórias dos indivíduos ligadas à idade e que possui como fatores relevantes: as variações geográficas e históricas nas vidas humanas; a organização humana e as restrições sociais e o tempo de oportunidade da vida.

Em termos de trajetória, a pessoa, encontra-se integrada a sistemas organizados, visando o “equilíbrio dinâmico”, e que, segundo Van Geert (2003, p. 644), seria “o estado que ocorre quando as forças envolvidas conseguem manter, umas as outras, em um nível fixo ou estável”. Para que este equilíbrio exista, são necessárias forças que atuem de forma complementar, visando à manutenção e a harmonia do sistema.

Constata-se, por meio desses conceitos, que, para a compreensão do desenvolvimento humano, deve-se entender o indivíduo de forma “**sistêmica**”, relacionando - o aos diversos subsistemas. Nesse sentido, ressalta-se a importância da interdisciplinaridade entre as áreas da Biologia, da Psicologia do Desenvolvimento, da Fisiologia, da Neuropsicologia, da Psicologia Social, da Sociologia e da Antropologia.

Desse modo, uma das tarefas da Ciência do Desenvolvimento Humano, segundo Dessen e Guedea (2005), é a de compreender como o comportamento individual entra em contato com outros elementos significativos do seu entorno, considerando, também, os aspectos culturais e transculturais.

Portanto, ao se estudar a Ciência do Desenvolvimento Humano é importante compreender que nem toda mudança significa desenvolvimento, porque segundo Valsiner e Connolly (2003), só se pode ser considerar desenvolvimento quando esta mudança permite a identificação de uma direção a ser seguida ao longo do tempo, com o uso de recursos estáticos, que possam ser comparados entre dois momentos específicos no tempo. Por outro lado, esta mudança não é completamente previsível, porque depende de forças de coação (anatômica, fisiológica e comportamental) recíprocas (pessoa-pessoa; organismo-ambiente) que envolvam as partes do sistema complexo: genético, neural, comportamental e ambiental, considerando-se a subdivisão desse último em: físico, social e cultural. Por isso, o estudo dos sistemas culturais, genéticos e fisiológicos se faz de suma importância para compreender sua influência no desenvolvimento individual, a fim de se atingir um funcionamento saudável e adaptativo da pessoa (MAGNUSSON; CAIRNS, 1996).

2.3.1 Contextualizando o desenvolvimento humano

Segundo Krebs (1995), Urie Bronfenbrenner nasceu em 29 de abril de 1917, em Moscou, em um momento marcado por fortes mudanças sociais e políticas, em virtude do início da ascensão comunista. Quando criança, Bronfenbrenner mudou-se para os Estados Unidos, recebendo, então, uma educação norteada pela tradição judaica e, ao mesmo tempo, favorecida por um ambiente que propiciava o desenvolvimento multicultural, por causa de sua convivência com diferentes grupos étnicos e culturais no período de sua escolarização.

Em seu processo de educação familiar, segundo Krebs (1995), a ênfase sobre o aspecto de seu contato com os diferentes modos de viver e de pensar, além de considerar sua morada com os pais em uma instituição rural, que tratava de pessoas deficientes e que variavam da faixa etária entre três e oitenta anos, conduziu sua formação para o campo da Psicologia e da Música pela Universidade de Cornell.

Bronfenbrenner também recebeu, desde sua graduação, fortes influências provenientes das teorias de Kurt Lewin, Ted Newcomb e David Levy. Esses autores o inspiraram para a criação e o desenvolvimento dos pressupostos que culminaram na chamada Abordagem Ecológica.

Para Krebs (1995), a Teoria Ecológica de Bronfenbrenner, que versa sobre o desenvolvimento humano, foi cunhada e publicada no final da década de 1970. Esta teoria trouxe, para o campo científico, novos postulados acerca do planejamento e desenvolvimento de pesquisas em ambientes naturais. Os estudos desenvolvidos por Bronfenbrenner ativaram críticas ao modelo tradicional, sobre o modo como o desenvolvimento humano era estudado, que excluía, em sua maioria, o aspecto do contexto em que os indivíduos estavam inseridos. O foco estava centrado somente no indivíduo frente ao ambiente em que este se encontrava, sem considerar aspectos de múltiplas influências do próprio contexto em que estes viviam (BRONFENBRENNER, 1977; 1996).

Por outro lado, em suas últimas pesquisas, Bronfenbrenner, juntamente com Morris (1998), constatou o grande aumento das pesquisas em desenvolvimento humano que versavam sobre crianças e adultos em situação de vida real, especialmente na literatura científica, em países como os Estados Unidos e na Europa. Contudo, mesmo sua teoria sendo utilizada como aporte dos estudos nestes países, esses consideraram mais os níveis de contextos e não o contexto em si de desenvolvimento, reforçando, assim, o “contexto sem desenvolvimento”.

No intermédio das décadas de 1970 e 1980, Bronfenbrenner trabalhou na reformulação de sua teoria, apresentando a ideia da bidirecionalidade em relação à pessoa e ao ambiente em que esta vive e atua. A reformulação se fez necessária para se enfatizar a interação da pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, considerando, ainda, objetos e símbolos (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Assim, essa complementação do modelo ecológico de desenvolvimento humano, proposta por Bronfenbrenner e Morris (1998), introduziu, uma nova forma de se contemplar as características da pessoa em desenvolvimento, relativizando a importância que se atribuía aos contextos de desenvolvimento que deixavam a pessoa em desenvolvimento em um segundo plano.

Essa releitura de sua teoria gerou a mudança no uso do termo ecológico para bioecológico, com o intuito de se reforçar a importância atribuída às características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento, passando, então, a se chamar

Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano (TBDH). Consequente a esta mudança, surge o termo “processos proximais”, entendido como “formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 994).

[...] o processo proximal surge através da interação recíproca, complexa e com base regular de pesquisadores, participantes, objetos e símbolos presentes no contexto imediato, constituindo a base de toda investigação que adota a Inserção Ecológica. O processo proximal, além de ser foco da investigação, é o que permite o desenvolvimento da pesquisa. O processo de investigação no contexto como proposto pela Inserção Ecológica, envolve o compartilhamento de informações, percepções e sentimentos dentro da equipe, na qual as experiências individuais e os aspectos observados no ambiente são comunicados. Dessa forma, o processo de pesquisa também gera processos proximais no desenvolvimento da própria equipe[...] não somente as pessoas se desenvolvem naquele contexto específico, mas o pesquisador (que se insere diretamente nesse contexto) passa a ter o seu próprio desenvolvimento alterado (PRATTI *et. al.*, 2008, p.161).

Assim, para Bronfenbrenner (1996), a teoria bioecológica enfatiza que o desenvolvimento humano está alicerçado em quatro níveis dinâmicos e interrelacionados, chamados de modelo PPTC: a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo.

2.3.2 O Modelo PPCT - Pessoa, Processo, Contexto e Tempo

A teoria Bioecológica é a mais recente teoria que procura, conforme descrito nos parágrafos anteriores, explorar a noção de “contexto” enquanto contribuição para o entendimento do desenvolvimento humano.

[...] a influência do ambiente no processo de desenvolvimento difere entre as pessoas em termos de extensão e quanto ao tipo de conseqüências. O ambiente tem papel decisivo no desenvolvimento, sendo compreendido em termos físicos, sociais e culturais. Da mesma forma, a percepção psicológica do ambiente pela pessoa influencia a forma que cada uma se desenvolverá. Esta compreensão supera uma relação linear entre contexto e pessoa, na qual apenas um influencia o outro, que tem sido perpassada em

diversas teorias do desenvolvimento humano. A relação entre pessoa e ambiente é multidirecional, com ambos os elementos se interinfluenciando. O ambiente não é concebido simplesmente como uma fonte de estimulações que elucida respostas interdependentes, pois o indivíduo tem um papel ativo e intencional, não se constituindo como elemento isolado (PRATTI *et al.*, 2008, p. 162)

Segundo o autor, toda pessoa recebe influências das interações entre os ecossistemas que se sobrepõem. Consideram-se ecossistemas: mesossistema, microssistema, exossistema, e macrossistema, entendidos como “contexto do desenvolvimento humano”, que compõem o chamado cronossistema. Logo, para Berger (2003), como exemplo, podemos destacar que os contextos sociais, econômicos, culturais e históricos pertencem ao macrossistema; os sistemas escolares e de saúde; a comunidade e a comunicação social interagem, formando exossistema; já a família, a rede de amigos e a religião pertencem ao microssistema.

Para melhor compreensão sobre o que se entende por esses contextos de desenvolvimento humano, vejamos a conceituação, segundo Bronfenbrenner (1996):

a) Pessoa: Bronfenbrenner e Morris (1998) identificam a existência de características que são determinadas biopsicologicamente, além de outras características que se determinam por meio das interações com o ambiente em que este vive e atua, ou seja, a pessoa vivencia constâncias e mudanças ao longo de sua existência. Deve-se, portanto atribuir importância às características do indivíduo em desenvolvimento, como, por exemplo, suas convicções, o nível de atividade, temperamento, além de seus objetivos e motivações. Esses autores destacam a existência de características da pessoa, que podem ser construídas a partir da interação com o ambiente, reforçando o dinamismo ecológico para produzir aspectos geradores ou destrutivos para o desenvolvimento. Em outras palavras, tanto a maneira pela qual os contextos são experienciados pela pessoa, quanto os tipos de contextos nos quais o sujeito se insere têm impactos no desenvolvimento. Por isso, como exemplo, características como gênero ou até mesmo a cor da pele, podem causar interferência no modo como os outros tratam a pessoa em desenvolvimento, influenciando aspectos como valores e perspectivas que devem ser considerados na relação social.

Para Bronfenbrenner (1996), essas características podem promover ou não a influência na operação de processos de crescimento de cunho psicológico. Bronfenbrenner e Morris (1998) entendem que existam três tipos de características que influenciam e moldam a pessoa ao longo de seu desenvolvimento: a) disposições que podem colocar os processos proximais em movimento e continuam sustentando a sua operação; b) os recursos bioecológicos de habilidade, experiência e conhecimento, que resultam em processos proximais efetivos em determinada fase de desenvolvimento; c) características de demanda, que podem promover ou não reações no contexto social que, por sua vez, podem ou não contribuir para com a operação dos processos proximais.

b) Processo: são as relações entre os diferentes níveis formados pelos papéis e atividades diárias da pessoa em desenvolvimento. Para que um ser humano se desenvolva integralmente em seus aspectos: intelectual, emocional, social e moral, faz-se necessária a participação ativa em interação progressivamente mais complexa e recíproca com pessoas, objetos e símbolos no ambiente, que seja imediato. Para se tornar eficiente, a interação precisa acontecer de modo regular, em longos períodos de tempo. Essa longa duração de interação em um ambiente imediato refere-se a processos proximais. São exemplos de interações duradouras: a relação pais-criança, as atividades de criança-criança em grupo ou jogo solitário, seja lendo, aprendendo habilidades novas, resolvendo problemas, executando tarefas complexas e adquirindo conhecimento ou, até mesmo, novas experiências (BRONFENBRENNER; CECI, 1994, p. 6). Desse modo, os processos proximais são vistos como máquinas ou motor para o desenvolvimento.

c) Contexto: para Bronfenbrenner, contexto é o meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde ocorrem os processos de desenvolvimento, ou seja, o local onde o próprio desenvolvimento ocorre, assim como as interações que se estabelecem entre as pessoas e as redes nos diferentes espaços ambientais. Esses espaços ambientais compreendem tanto os ambientes mais imediatos nos quais vive a pessoa em desenvolvimento, como também o ambiente no qual a pessoa nunca esteve, mas que se inter-relacionam, influenciando o desenvolvimento humano. Segundo Bronfenbrenner (1979/2002), assim como no processo, o

contexto também deve ser analisado por meio da interação dos quatro níveis ambientais, (microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema).

d) Tempo: é entendido enquanto desenvolvimento no sentido histórico, ou seja, como ocorrem as mudanças com o passar do tempo, relevando as pressões sofridas pela pessoa em desenvolvimento; o tempo possibilita a análise das mudanças e continuidades ocorridas ao longo da vida, no desenvolvimento humano. Para Bronfenbrenner e Morris (1998), os acontecimentos históricos podem mudar o rumo do desenvolvimento humano, seja em qual direção for, não só para o indivíduo, mas também para a população. A mudança de tempo pode provocar, no sentido histórico, efeitos profundos em todos os âmbitos da sociedade. Por exemplo: pequenos acontecimentos da vida familiar, como a entrada da criança na escola, o nascimento de alguém ou até mesmo a mudança de trabalho por parte dos pais, podem provocar influência no desenvolvimento de um ser humano. Outro exemplo, bem perceptível, desta interferência temporal seria a diferença no modo como pais criam e criarão cada um dos filhos.

O tempo apresenta-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento humano. Refere-se às alterações e mudanças no curso de vida, as transições biológicas, ecológicas e sociais, relacionadas a aspectos culturalmente estabelecidos, bem como à ocorrência de eventos históricos que influenciam a dinâmica dos processos entre pessoas e ambientes (GARCIA; SILVEIRA; YUNE, 2008, p. 4-5).

2.3.3 Os Ambientes bioecológicos de Bronfenbrenner

Para Bronfenbrenner (2002), todo e qualquer ambiente pode se caracterizar como um contexto para o desenvolvimento pela “[...] existência e natureza das interconexões sociais entre os ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro” (BRONFENBRENNER, 2002, p.7).

Assim, Bronfenbrenner (2002) afirma que, ao estudar o ambiente em que as pessoas estão inseridas, um aspecto importante de se considerar é o estudo das

interações entre as características dos sujeitos e seus ambientes, no intuito de encontrar explicações para o que fazemos, visto se refletirem na interação.

No Brasil, a pesquisa de Bronfenbrenner (1996) se tornou conhecida por intermédio de pesquisadores como Fleury (1999), Haddad (1997) e Yunes (2001), como um modelo que considera diferentes dimensões dos ambientes.

O ambiente ecológico de desenvolvimento humano não se limita apenas a um ambiente único e imediato, e deve ser “concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (BRONFENBRENNER, 1996, p.18).

O processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo – validade ecológica (BRONFENBRENNER, 2002, p. 23).

Esse autor salienta que os ambientes “são concebidos como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas” (BRONFENBRENNER, 2002, p. 5), considerando que cada uma dessas estruturas auxiliam no desenvolvimento humano, porém,

[...] para demonstrar que o desenvolvimento ocorreu, é necessário estabelecer que uma mudança produzida nas concepções e/ou atividades da pessoa foi transferida para outros ambientes e outros momentos. Essa demonstração é conhecida como validade desenvolvimental (BRONFENBRENNER, 2002, p. 28).

Este conjunto de estruturas, para este autor, lembra um jogo de bonecas russas encaixadas uma dentro da outra, que agem mutuamente entre si e afetam, em conjunto, o desenvolvimento da pessoa. Tais estruturas são denominadas: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, conforme ilustração que segue.

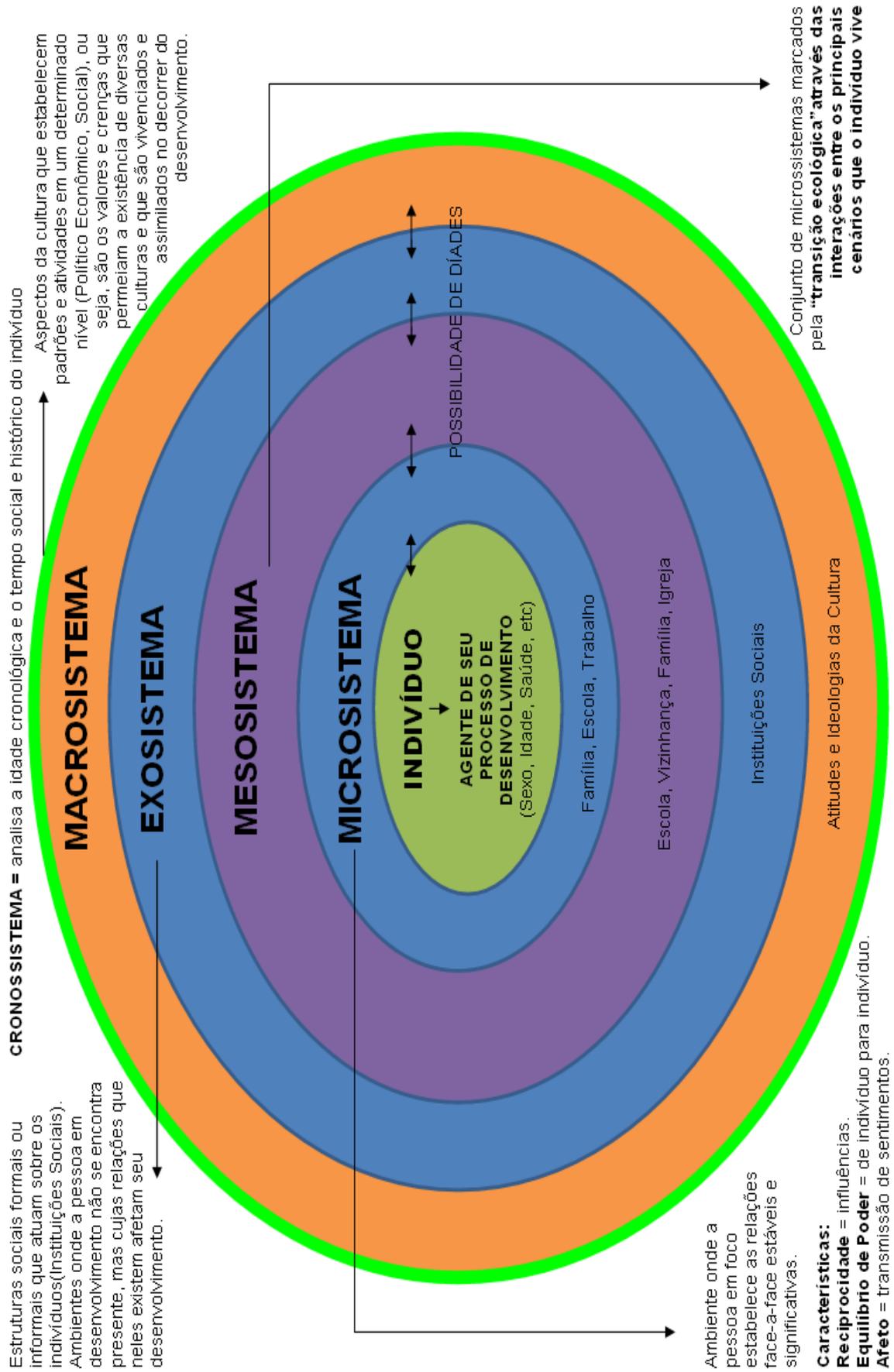


FIGURA 3 – Síntese do Modelo Ecológico proposto por Bronfenbrenner

- **Microssistema:** Bronfenbrenner (1996) tece uma crítica às pesquisas que se utilizam de ambientes ditos estáticos, por se limitarem apenas a um único local imediato de desenvolvimento, caracterizando aquilo que o autor chama de microssistema: “[...] um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas” (p. 18). Assim, para Bronfenbrenner (1979/1996), o microssistema seria um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento, nos ambientes pelos quais ela frequenta e forma relações “face a face”. O uso do termo experienciado, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), refere-se ao modo como o indivíduo atribui significado à influência do ambiente, como algo que transcende suas características objetivas. É nos microssistemas que acontecem os chamados processos proximais, que produzem e sustentam o desenvolvimento, contudo, deve-se relevar o fato de sua eficácia estar diretamente ligada à implementação do desenvolvimento em relação à estrutura e ao conteúdo. Por isso, faz-se necessário identificar, segundo Cecconello e Koller (2004), que as interações dentro do microssistema ocorrem por meio dos aspectos físicos, sociais e simbólicos do ambiente, e que, por sua vez, são permeados pelas características de disposição, de recurso e de demanda dos sujeitos envolvidos.

Os padrões de interação, conforme persistem e progridem por meio do tempo, constituem os veículos de mudança comportamental e de desenvolvimento pessoal. Igual importância é atribuída às conexões entre as pessoas presentes no ambiente, à natureza desses vínculos e à sua influência direta e indireta sobre a pessoa em desenvolvimento (HADDAD, 1997, p. 36-37).

- **Mesossistema:** refere-se às interrelações tidas entre dois ou mais ambientes nos quais uma pessoa participa ativamente. Trata-se de um conjunto de microssistemas. No mesossistema, cada vez que uma pessoa frequenta um novo ambiente este é ampliado. Os processos envolvidos nos diferentes ambientes frequentados pela pessoa são interdependentes, e, portanto, se influenciam mutuamente. Logo, a interação exercida sobre uma pessoa, em determinado ambiente, pode influenciá-la também em sua interação dentro de outro ambiente,

como os ambientes da escola e da família (CECCONELLO; KOLLER, 2003, p. 518).

- **Exossistema:** neste contexto, o indivíduo em desenvolvimento não é participante ativo, porém, os acontecimentos que nele ocorrem, podem interferir no ambiente imediato, onde este se encontra, ou seja, seriam os ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento não se encontra presente, mas cujas relações que neles existem afetam seu desenvolvimento. Sobre exossistema, Bronfenbrenner (1996) caracteriza três como sendo importantes para o desenvolvimento do indivíduo, por conta de sua influência nos processos familiares: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida. É válido complementar que, segundo o autor, o exossistema também pode ser produtor de fatores de proteção.
- **Macrossistema:** segundo Bronfenbrenner (1979/1996), esse contexto é formado por um modelo padrão de ideologias, crenças, valores, religiões, formas de governo, culturas e subculturas que estão contidas no dia a dia das pessoas e que interferem de alguma forma em seu desenvolvimento. Desse modo, esse ambiente tece uma espécie de rede de interconexões que se demonstra diferente de uma cultura para outra, em virtude de seu caráter axiomático. Por isso, a cultura na qual os pais foram educados, seus valores e suas crenças transmitidos outrora por suas famílias de origem, bem como pela sociedade atual em que vivem, interferem na maneira de educar seus filhos (CECCONELLO; KOLLER, 2003, p.518).

Ao refletir sobre a noção de desenvolvimento cunhada por Bronfenbrenner (1996), o que se percebe é que, ao invés de dar atenção apenas aos chamados processos psicológicos tradicionais (percepção, motivação, pensamento, aprendizagem), o desenvolvimento, segundo o autor, privilegiará o conteúdo que esses processos oferecem quando se nota o que é apreendido pela pessoa, seus temores, o modo como ela pensa e concebe seu conhecimento, demonstrando que o foco, principalmente, é o de atingir a natureza psicológica que se altera por meio da exposição/ interação da pessoa em relação ao meio em que ela se encontra.

Desenvolvimento Humano é o processo através do qual a pessoa desenvolvendo e adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituíram aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5).

Portanto, para Bronfenbrenner (2002), o desenvolvimento é um processo contínuo e que se dá sempre em relação aos diferentes contextos em que um ser humano se encontra; e, por isso, mudanças acabam por ser inevitáveis e se tornam perceptíveis, a partir do momento em que a pessoa provoca interação com o ambiente no qual ela está inserida e, por sua vez, essas mesmas interações entre a pessoa e o ambiente interferem de modo recíprocos, provocando consequências em rede.

O reconhecimento da possibilidade de relações entre os ambientes, associado à capacidade de compreender as linguagens faladas e escritas, faz com que o indivíduo seja capaz de compreender a ocorrência e natureza dos eventos em ambientes ainda desconhecidos, como a escola, ou que jamais conheça, como o local de trabalho dos pais, um país estrangeiro, ou o mundo da fantasia de outra pessoa (HADDAD, 1997, p. 38).

2.3.4 As díades e os processos proximais

Estudar o desenvolvimento humano, considerando-se a ótica de Bronfenbrenner (1996), remete-nos a perceber que as intenções humanas constituem material de estudo, considerando os contextos onde ocorrem, provocando desenvolvimento ou não. Na constituição da identidade do professor isso não é diferente, tendo em vista as relações que se estabelece entre os sujeitos que compõem a escola, na qual o professor pode ser um agente ativo ou passivo no contexto. Como assinalado por Nóvoa (1992):

A identidade não é um dado 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 (NÓVOA, 1992, p. 16)

Sendo assim, em seu modelo bioecológico, Bronfenbrenner (1996) enfatiza tais relações interpessoais, considerando a reciprocidade que ocorre entre essas que estabelecem uma condição mínima para existência de uma díade. Assim, a principal característica que se faz necessária para a constituição de uma díade, se deve ao fato de uma das partes interagir de modo significativo com o outro, promovendo um processo de desenvolvimento. Assim, "uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam" (BRONFENBRENNER, 1996, p. 46). Portanto, as díades professor-aluno; professor-funcionário, professor-escola, professor-comunidade, influenciam a constituição da identidade profissional do professor.

Logo, entende-se que a formação de uma díade já exerce sua importância por favorecer o desenvolver humano, agindo enquanto aspecto motivador para o surgimento de estruturas interpessoais mais amplas, nas quais estejam presentes não somente pares, mas configurando-se enquanto tríades e tétrades, conseqüentemente.

Desse modo, as díades se apresentam sob três possibilidades funcionais em relação ao seu poder de promover o crescimento psicológico: a) **Díade Observacional** – resulta da atenção de uma pessoa em relação a outra, na qual esta pessoa é recíproca em sua atenção; b) **Díade de Atividade Conjunta** – é formada quando duas pessoas se percebem fazendo a mesma coisa; c) **Díade Primária** – ocorre de modo fenomenológico, porque mesmo que os indivíduos não estejam próximos, acabam possuindo laços de sentimentos significativos para ambos, influenciando seus pensamentos e comportamentos.

Pensando nas díades das quais o professor participa e suas interações com o meio em que vive, lembramos Morin (2001), ao acrescentar que os indivíduos são produtos de um sistema que se reproduz ao longo do tempo, porém, esta reprodução só pode ocorrer por meio de interações e por meio da reciprocidade.

Para Bronfenbrenner (1996), seja em qualquer um desses tipos de relações diádicas descritas anteriormente, o fator reciprocidade se encontra presente e, portanto, o que um dos pares faz interfere e influencia mutuamente o outro.

Haddad (1997) entende que o reconhecimento dessa reciprocidade provoca um tipo de entendimento nas mudanças de desenvolvimento, considerando-se a infância e também os chamados agentes primários de socialização de um indivíduo, sejam esses mães, pais, avós, professores. É válido esclarecer que essas formas de díades também podem ocorrer ao mesmo tempo ou de modo separado, influenciando a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento. Por isso é que, pensando o professor neste processo aprendizagem/desenvolvimento, nota-se que este, segundo Cardoso e Miranda (2008) estabelece uma relação de interação com os agentes sociais (escola, família, meios de comunicação, etc.), resultando no acesso ao conhecimento socialmente produzido e valorizado, que precisa ser entendido em seus múltiplos aspectos.

Ao falar em reciprocidade, faz-se necessário salientar também que, para Bronfenbrenner e Morris (1998), ao diagnosticar esses tipos de reciprocidade promovida pelas díades, deve-se também considerar a noção de processos proximais (já conceituado no início deste capítulo) pelo desenvolvimento humano ser permeado por esses tipos de processos progressivos, que ocorrem de modo interativo e prolongado entre o organismo biopsicológico: pessoas, objetos e símbolos, em relação ao seu ambiente e aos períodos estendidos de tempo.

Para esses autores, noções como as de poder, conteúdo e direção mostram que os processos proximais promovem o desenvolvimento do indivíduo e que este varia sistematicamente. Quais sejam: relevando-se as características da pessoa em desenvolvimento, os contextos nos quais está inserida; apontando as continuidades sociais e as mudanças que ocorrem com o passar do tempo; sem deixar de se considerar o momento histórico no qual este indivíduo vive.

Segundo Bronfenbrenner (1999), para que esses processos ocorram, a pessoa tem que estar em processo de uma atividade que esteja em desenvolvimento. Para que atinjam seus objetivos, esta atividade deve ocorrer de modo regular, em um período longo de tempo. Chama-nos a atenção o fato de que esses processos de desenvolvimento proximais não são unidirecionais, remetendo ao entendimento de que deve haver extensão em ambas as direções, visto que a interação interpessoal e as iniciativas tomadas não são provenientes de apenas uma pessoa, como já citado; deve-se considerar o grau de reciprocidade desta relação.

Logo, faz-se necessário citar outra característica dos processos proximais, segundo Bronfenbrenner (1999): além das interações que não ocorrem envolvendo

somente pessoas, ele também considera como características os objetos e símbolos, que, por seu caráter convidativo, atuam no ambiente imediato e por isso devem ser analisados, pelo seu modo de atrair a atenção para a sua exploração, manipulação, e, portanto, elaboração e imaginação.

Ainda deve-se considerar a função que as pessoas desempenham em relação aos indivíduos que interagem dentro de uma base na constituição dos processos proximais, para se entender a capacidade que uma díade tem de funcionar como instrumento de desenvolvimento de um contexto, o que dependerá da formação de outras díades com terceiras ou mais pessoas. Deste modo, nota-se a atenção a ser dada às relações nos momentos em que ocorre a interação, pois constituem elementos que podem favorecer o desenvolvimento do indivíduo.

Outra questão apresentada por Lisboa e Koller (2004), é que no processo de desenvolvimento humano, que dura da infância até a velhice, considera-se que as relações entre as pessoas se tornam mais complexas e, em virtude disto, o indivíduo se torna mais capaz de transitar entre os diversos microssistemas e adequar seu papel social, o ambiente e vice-versa. Esta relação é chamada de “**transição ecológica**”.

Bronfenbrenner (1996) nos chama atenção para o fato de que em um ambiente de pesquisa no qual haja mais de duas pessoas, é necessário distinguir influências indiretas por parte de outras pessoas em relação a uma díade. Essas influências podem acarretar mudanças de caráter temporário ou duradouras podendo produzir efeitos de segunda ordem, por exemplo, na mudança de interação que pode ocorrer com a troca de um gestor (diretor), a demissão, mudanças no setor administrativo da escola, o processo de sociabilização de um novo aluno ou professor que chega à escola (tudo se considerarmos o grau de reciprocidade).

Esses efeitos de segunda ordem atuam sobre os processos de desenvolvimento humano, mesmo quando as pessoas que fazem parte do processo não estejam interagindo presencialmente. Este processo é chamado por Bronfenbrenner (1996) de “**sistema de interação de rede social**”, em que as redes sociais mais duradouras e comuns são aquelas que estão presentes na interconexão entre os ambientes.

Na ótica da construção da identidade do professor, Oliveira (2006) nos remete ao fato de o desenvolvimento pessoal e profissional ser um processo complexo e tecido mediante o posicionamento do indivíduo em relação a múltiplas e

contraditórias situações. Por isso ainda se deve pensar na contribuição ou não desses múltiplos e contraditórios significados, pontos de vista, valores morais.

É evidente que nem todos os aspectos da teoria de Bronfenbrenner serão focados e esgotados nesta pesquisa, dada sua amplitude de análise em compatibilidade com os objetivos estabelecidos no início desta dissertação.

Seguem considerações que entrelaçam a teoria principal desta dissertação ao ambiente em que o docente está inserido, sugerindo possíveis reflexões sobre essa profissão, e analisando-a em seu ambiente principal do seu ser professor – a escola.

2.3.5 Contribuições da Teoria Bioecológica para o ambiente escolar

Partindo do pressuposto de que as pessoas fazem parte de uma rede social, na qual a realidade em que nascem e crescem é permeada por todas as interfaces dos vários sistemas que fazem interconexões entre estes processos de desenvolvimento, não se pode deixar de considerar a influência de seu ambiente natural (característica já citada em parágrafos anteriores). "Diferentes tipos de ambientes dão origem a padrões distintivos de papéis, atividades e relações para as pessoas que se tornam participantes nestes ambientes" (BRONFENBRENNER, 1996, p. 87).

Ao realizar seus experimentos, Bronfenbrenner (1996) salienta que um determinado grupo que é objeto de estudo, ao ser submetido dentro do ambiente de pesquisa, procura se adaptar ao local em que está, ao invés de interagir de modo normal, como se estivesse em sua casa, o que por sua vez pode provocar variações nos dados. Contudo, o autor acrescenta: "a validade ecológica de um ambiente, seja ele o laboratório ou um local da vida real, jamais pode ser afirmada antecipadamente" (BRONFENBRENNER, 1996, p. 94).

É por isso que se deve considerar no estudo do ambiente a percepção e a interpretação que os membros da pesquisa possuem em certos casos. O autor nos chama atenção para o aspecto da validade ecológica desse tipo de pesquisa, que precisa ser indagada sempre que ocorrer contradições entre a percepção que o sujeito tem da situação de pesquisa e as condições ambientais pretendidas ou supostas pelo investigador (BRONFENBRENNER, 1996, p. 24).

Assim, toda característica de uma pessoa é intrinsecamente inserida em um ambiente de pesquisa, encontrando significado e significação de um determinado ambiente. Por outro lado, considera-se que a pesquisa em ambiente ecológico não deve se apegar apenas a dados como localização imediata dos sujeitos de pesquisa, mas também considerar aspectos de ordem física dos arredores, localização geográfica, objetos ou situações que escapam o óbvio, e de certo modo, características que possibilitem observar o ambiente em sua singularidade, relevando sua influência no transcorrer da pesquisa.

Faz-se necessária a percepção desses aspectos sobre o desenvolvimento humano em ambientes naturais. É importante notar, principalmente, que o contexto de desenvolvimento recebe influências e influencia vários aspectos do todo social. Para Bronfenbrenner (1996), os fenômenos que acontecem em ambientes de vida real estão sujeitos a várias formas de influências, que podem variar no tempo/espço. Por isso é que o comportamento de um ser humano não pode ser interpretado somente pelo contexto, mas sim pela interação ocorrida entre pessoa e ambiente, foco norteador de atenção da psicologia da educação baseado no conceito interacionista.

Portanto, ao se analisar um contexto, deve-se atentar a dados como atividades, papéis e as relações em que uma pessoa influencia e é influenciado, por causa de essas relações interpessoais serem um ingrediente imprescindível em qualquer microsistema. Nesta pesquisa se levou em consideração principalmente a díade professor-aluno.

3 MÉTODO

A pesquisa lançou mão da abordagem qualitativa, valorizando a construção da realidade sob um aspecto que não pode ser quantificado, pois considera o contexto de crenças, valores, significados, dentre outros constructos que não se reduzem a uma operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58).

Para Gil (2008), embora as pesquisas possam apontar pressupostos objetivos específicos, podem ser classificadas, do ponto de vista de seus objetivos, em três grupos: estudos exploratórios, descritivos e explicativos. Esta pesquisa se enquadra no tipo exploratória, visto que o trabalho desenvolvido possui uma natureza aproximativa do fenômeno em foco, envolvendo levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou têm) experiências práticas com o problema pesquisado. Valendo-se da análise de exemplos que estimulam a compreensão, com o intuito de se desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias que contribuam para com a formulação de abordagens posteriores, e, conseqüentemente, tendo possibilidade de se viabilizar um amplo conhecimento para o pesquisador sobre o assunto.

Na pesquisa sobre formação de professores, a utilização das narrativas autobiográficas insere, numa visão ampla, a valorização do ponto de vista do sujeito, a partir da epistemologia dos processos formativos, o que coloca o professor, em todas as suas dimensões, enquanto pessoa, profissional e ator social na centralidade de seu processo de formação e das questões que se formulam em torno deste, considerando seu estatuto pessoal e singular, até então negligenciado em função de uma visão positivista da formação e do trabalho docente.

Dessa forma, para Reis (2008), ao contrário da perspectiva positivista, que valoriza a objetividade e pretende reforçá-la por meio do distanciamento entre investigador e investigado, a pesquisa fundamentada nas narrativas assume-se

como subjetiva e valoriza essa subjetividade na tentativa de compreender a realidade, convidando os investigados a falarem de si mesmos, dando-lhes a palavra.

Portanto, por meio das análises desenvolvidas sob a ótica do referencial teórico construído para esta investigação, procurou-se articular os aspectos que levam um indivíduo a escolher a profissão docente.

Entende-se que a produção desses conhecimentos possa nortear ações pedagógicas, psicológicas, políticas, sociais e culturais para a construção da formação, da prática e do desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, o que possibilita, por sua vez, a abertura de discussão nos inúmeros espaços e tempos do mundo da vida dos professores.

Acredita-se que a docência necessite de um projeto de desenvolvimento humano que conheça melhor quem é este indivíduo que construiu sua identidade sob influências diversas, esperando apontar como possíveis caminhos a troca de experiências, pela construção coletiva dos saberes do ser docente, saberes esses que interferem diretamente na formação de sujeitos emancipados, capazes de falar e agir na construção do seu próprio mundo de vida.

3.1 População e amostra

Esta pesquisa envolveu professores de Educação Básica de três escolas: uma estadual, uma particular e outra organizada com o regime de autarquia, dada à acessibilidade do pesquisador a esses grupos. A escolha dos participantes adotou como critério de elegibilidade dois professores de cada escola, sendo um professor com mais de vinte anos ininterruptos de exercício em cada uma dessas escolas e um professor com até cinco anos, totalizando seis participantes.

3.2 Local

As três escolas são pertencentes a dois municípios da região metropolitana do Vale do Paraíba. A realização da coleta ocorreu nas respectivas escolas em que os docentes atuam.

3.3 Instrumento

Esta pesquisa utilizou a entrevista, na forma de narrativa (auto)biográfica. Segundo Nóvoa (1988), a partir dos anos 1980 houve um redirecionamento dos estudos sobre formação docente, cujo destaque sobre a pessoa do professor favoreceu o aparecimento de um grande número de obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais.

No artigo de Bueno (2002) sobre o método autobiográfico, a autora apresenta referências sobre autobiografia, biografia e histórias de vida, citando, em nota de rodapé, que Daniel Bertaux afirma que essas expressões são utilizadas, muitas vezes, de forma equivocada, e esclarece o que segue.

Ele distingue estórias de vida - relatos sobre a vida de alguém narrados oralmente pela própria pessoa - de histórias de vida - trabalho com diversos tipos de documentos com vistas a estudar a vida de uma pessoa, ou grupo, e que portanto inclui a primeira abordagem. Em qualquer um dos casos não é necessário que se aborde o percurso inteiro de vida e nem todos os seus aspectos. Segundo ele, a invenção do gravador modificou de modo sutil, porém substancial, as estórias de vida como um tipo de dado: "Enquanto as autobiografias escritas têm um único autor, as estórias de vida gravadas são o resultado de uma interação social". Assim, quando publicadas, mesmo que escritas na primeira pessoa, têm de fato dois autores. Bertaux busca problematizar esses aspectos, dizendo ao final que isto envolve muito mais do que uma questão de confiabilidade. "O que está em jogo é a relação entre o sociólogo e a pessoa que torna este trabalho possível, aceitando ser entrevistada sobre suas experiências de vida; e em um sentido mais largo, as relações entre sociologia e sociedade, entre a busca do conhecimento sobre relações socioestruturais e os vários grupos sociais que provêm destas relações" (BUENO, 2002, p. 03).

No âmbito da abordagem qualitativa, a pesquisa (auto)biográfica, também chamada narrativa (BRITO, 2007; BUENO, 2002; BUENO *et al.*, 2006; CHENÉ, 1988; FERRAROTTI, 1988; GALVÃO, 2005; JOSSO, 2007; 2004; PINEAU, 2006; REIS, 2008; SOUZA, 2006a, 2006b etc.) compreende uma orientação teórico-metodológica sob a qual vem se desenvolvendo um método de investigação bastante fértil no campo das ciências sociais e humanas. Nessa lógica, as narrativas autobiográficas também se configuram como técnica e procedimento de produção de dados, subsidiando o estudo da formação e do trabalho docente em

seus mais diversos aspectos.

O roteiro de entrevista usado para coleta foi construído a partir de tópicos semiestruturados sobre o objeto da pesquisa, para a obtenção e análise posterior dos dados (APÊNDICE I). Segundo Gil (2008), para que esse instrumento de coleta de dados seja eficaz, é necessário que o entrevistador seja imparcial, de modo a não influenciar os entrevistados.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Após submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade de Taubaté, aprovado sob o número CEP/TAUBATÉ 622/10, foi enviado ofício às instituições para autorização de acesso aos potenciais sujeitos. Em seguida, foi feito o contato informal com os participantes da pesquisa, para viabilizar o modo como esses dados seriam coletados e para agendamento da entrevista.

As entrevistas foram realizadas procurando utilizar horários vagos de aulas dos docentes pesquisados. Na falta desses, foram utilizados momentos anteriores ou posteriores a sua entrada da jornada de trabalho. É válido salientar que as entrevistas foram todas efetuadas dentro das unidades escolares onde os docentes desenvolvem seus trabalhos, em lugar propício e em condições favoráveis ao seu desenvolvimento. Este procedimento de coleta ocorreu em horários que tramitaram entre os três períodos (diurno, vespertino e noturno), dada a realidade de trabalho diversificada por parte dos sujeitos envolvidos; foram realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2012, abril e agosto de 2013.

A entrevista iniciou-se com a apresentação do objetivo da pesquisa, os critérios de seleção dos sujeitos e posterior assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE), que, além de apresentar dados específicos da pesquisa, os orientou sobre a importância da participação no estudo. Por meio do Termo de Consentimento foi esclarecido que as entrevistas seriam gravadas e o arquivo digital seria destruído após a transcrição, armazenada por cinco anos pelo pesquisador. As entrevistas tiveram a média de aproximadamente 30 minutos de duração.

3.5 Procedimento de análise dos dados

Para a análise dos dados coletados, utilizou-se o método fenomenológico.

A doxografia do termo Fenomenologia (do grego - *phaínesthai*), segundo Dartigues (1992), perpassa as teorias de filósofos como Aristóteles, que aplicou ao termo o sentido de teoria da ilusão sob suas diferentes formas, na obra “Novo Órganon”, seguido da interpretação de Kant, que atribuía ao termo o nome de *Phaenomenologia Generalis* para indicar o estudo que deveria preceder à metafísica. Hegel utilizou o conceito de fenomenologia do espírito, considerando-a como a ciência que analisa a sucessão de diferentes formas ou fenômenos da consciência até chegar ao saber absoluto. Foi com Hegel, a partir do estudo do movimento do espírito, que a fenomenologia começou a ser aplicada como método.

Contudo, para Dartigues (1992), com o aprimoramento dos estudos do filósofo Husserl é que o uso do termo se expandiu, adquirindo a conotação de “*phenomenous*”, ou seja, “o modo como a coisa se mostra em si, se revela”, consolidando-se como linha de pensamento e se afirmando enquanto definição até os dias atuais.

Etimologicamente, para Bello (2006), a palavra fenomenologia é composta pelos termos “*Fenômeno*” que significa aquilo que se mostra; não somente aquilo que se aparece ou parece, e “*Logia*” palavra derivada do termo *logos*, que na cultura grega possuía vários significados: palavra, pensamento, estudo, teoria. Deste modo, Bello (2006) define a fenomenologia como uma reflexão sobre um fenômeno ou sobre “aquilo que se mostra”, indo ao encontro da definição de Husserl.

Enquanto a fenomenologia do tipo kantiano concebe o ser como o que limita a pretensão do fenômeno ao mesmo tempo em que ele próprio permanece fora do alcance, enquanto inversamente, na fenomenologia hegeliana, o fenômeno é reabsorvido num conhecimento sistemático do ser, a fenomenologia husserliana se propõe como fazendo ela própria, as vezes de ontologia, pois, segundo Husserl, o sentido do ser e o do fenômeno não podem ser dissociados (DARTIGUES, 1992, p. 03).

Logo, pode-se dizer que a fenomenologia é uma teoria das vivências em geral e que os dados contidos, não só são reais, como também intencionais, e, por assim dizer, podem mostrar-se com evidência nas vivências.

Sendo assim, na ótica de Husserl, segundo Tripicchio (2008), o mundo psíquico não é o conjunto dos mecanismos cerebrais e nervosos, mas uma região em que há especificidade e características distintas, configurando-se como fenômeno e não como coisa. Esse fenômeno se manifesta como físico, o fato exterior, governado por relações causais e mecânicas. Assim, ele se torna consciência, enquanto fluxo temporal de vivências e cuja peculiaridade é a imanência e a capacidade de outorgar significado às coisas exteriores. Sendo assim, pode-se dizer que a consciência é sempre consciência voltada para alguma coisa, sendo seu traço principal a intencionalidade. Tripicchio (2008) ainda salienta que na obra de Husserl entende por "consciência" todos os atos psíquicos ou vivências intencionais.

Deste modo, Dartigues (1992) complementa a discussão apresentando a fenomenologia como uma descrição daquilo que “se mostra por si mesmo”, de acordo com a intuição, que atua como instrumento para se buscar o conhecimento.

Reconhecer que toda intuição primordial é uma fonte legítima de conhecimento; que tudo o que se apresenta por si mesmo na intuição deve ser aceito simplesmente como o que se oferece e tal como se oferece, ainda que somente dentro dos limites nos quais se apresenta (DARTIGUES, 1992, p.14).

Assim, um dos caminhos para se estudar a experiência consciente (fenomenológica) são as entrevistas. Dentre os vários modos de se entrevistar uma pessoa, pode se utilizar um roteiro flexível e aberto, que possibilita ao entrevistado diferentes modos de reação. Neste processo, após essas entrevistas gravadas e transcritas, a análise segue três passos: a descrição, a redução e a interpretação fenomenológicas dos dados, conforme segue.

- **Descrição fenomenológica:** *sentido do todo*. Nesta etapa, o pesquisador deve se colocar em estado de *epoché* - pôr em suspensão (parênteses). O objeto deve ser descrito como se o pesquisador não soubesse nada, assumindo uma postura neutra, focando seus esforços para identificar as causas do objeto e as justificativas de existência. O pesquisador não emite opinião neste momento e sua descrição deve ser legítima para que a análise possa gerar a possibilidade de ser interpretada de vários modos, por aqueles

que lerem tal descrição. Contudo, deve se perceber a descrição não tende a ser completa e deve ser realizada no singular.

- **Redução fenomenológica:** *discriminação de unidades significativas com base em uma perspectiva psicológica e focada no fenômeno que é pesquisado.* Este passo consiste na análise exaustiva do material descrito. Uma forma de conduzir tal passo deve ser a utilização de questionamentos, com fins à exploração aprofundada. Quando se esgotam as possibilidades de questionamento, o pesquisador verifica as partes identificáveis na descrição e que podem ser retiradas, certificando-se para que não haja o comprometimento da estrutura/essência do objeto, preparando-se para uma nova descrição. Essa segunda descrição é que mostrará a nova consciência do objeto, distinguindo-se o essencial do não-essencial (DIAS; GOMES, 1999; GOMES, 1997).
- **Interpretação fenomenológica:** *transformação das expressões cotidianas do sujeito em linguagem psicológica, com ênfase no fenômeno que está sendo investigado.* Nesta etapa, revela-se a intencionalidade da consciência em relação ao objeto, ou seja, o sentido que o objeto adquire para a consciência, mediante processos como – afeição (*o sentir*), conação (*o julgar*) e a cognição (*o pensar*). Logo, a investigação se finda com o reconhecimento da intencionalidade do outro e a interpretação se configura como a indicação de possibilidades e não como um apanhado geral do fenômeno investigado (DIAS; GOMES, 1999; GOMES, 1997).

Assim, o intuito, nesta pesquisa, de se utilizar o método fenomenológico para análise das entrevistas esteve ligado ao fato de este ser capaz de captar a experiência consciente dos colaboradores⁴ e, a partir dos passos citados anteriormente, contribuir para maior consciência do pesquisador sobre os dados e resultados obtidos a partir do objeto de análise.

Ao se falar em pesquisa com investigações empíricas, em relação à experiência consciente, encontramos duas vertentes: a “tradição da psicologia

⁴ Amedeo Giorgi (1985) indica essa nomenclatura para os entrevistados.

fenomenológica” em que se sobressai o pensamento de Amedeo Giorgi e a “tradição da fenomenologia semiótica” que possui como expoente as ideias de Merleau Ponty. Nesta dissertação, foi utilizada a tradição da psicologia fenomenológica de cunho humanista, segundo Giorgi (1985).

Para Giorgi (1978), quanto se fala de consciência deve-se considerá-la associada aos conceitos de intencionalidade, sentido e experiência, definindo, por assim dizer, a consciência como algo além da relação sujeito-objeto, num posicionamento existencial do sujeito com seu mundo.

Nesta perspectiva , segundo Moreira (2004), o pesquisador fenomenológico deve sair do parênteses e voltar seu olhar para o fenômeno, dialogando com os resultados e posicionando-se diante destes, o que vai ao encontro do posicionamento de Husserl (1985), que salienta o fato de o pesquisador somente alcançar o *phenomenous* (coisa além de si) quando consegue se pôr para fora do circuito do conhecimento do mundo.

Deste modo, o pesquisador terá acesso à experiência do outro, que é intersubjetiva, e atingirá o ideal fenomenológico que administra o *em-si* e o *para-si* da relação sujeito-objeto e o *para o outrem*.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

A discussão dos dados de pesquisa analisou, em um primeiro momento, particularmente, cada entrevista; relevando o contexto dos participantes envolvidos e os critérios de elegibilidade - dois entrevistados por cada contexto (estadual, particular e autarquia), sendo um participante com até cinco anos de exercício-profissional e o outro com mais de vinte anos ininterruptos. O número de entrevistados atendeu as orientações feitas pelo método fenomenológico, para que a pesquisa não utilizasse número excessivo de participantes.

Após análise individual, foi feita a comparação dos dados obtidos entre os entrevistados de cada contexto e, posteriormente, efetuou-se a comparação das informações entre os três contextos.

4.1 Contexto da escola estadual

Análise do Entrevistado I

UNIDADES DE SENTIDO	UNIDADES DE SENTIDO TRANSFORMADO	SÍNTESE DAS UNIDADES DE SENTIDO TRANSFORMADO
<i>I – Processo de Escolha pela Carreira Docente</i>	<p>O entrevistado se identificou com a relação de ensino, pois julgava ter aptidão para tanto e facilidade, que se traduziu na ajuda aos colegas com dificuldade em aprender, em especial na disciplina de matemática. Deste modo, o contexto escolar o influenciou por antecipar a experiência docente, mesmo enquanto aluno, ao auxiliar colegas com dificuldade. A escolha pela área docente (Matemática) se revelou dada a facilidade com a área de Exatas e por influência de um amigo professor que salientava a valorização de tal componente curricular. O participante optou por uma universidade particular pelo fator tempo de duração do curso e por considerar boa a instituição. Prestou vestibular somente para esta universidade. Identificou certa dificuldade inicial por ter ficado sete anos sem estudar e, com o transcorrer dessa graduação, narra a experiência do estágio como</p>	<p>- O processo de escolha da profissão docente teve influência do “<i>microssistema - escola</i>”.</p> <p>- De acordo com as Dinâmicas de Construção Identitária de Barbier (1996), contatou-se a incidência da “<i>dinâmica de aquisição identitária</i>”, e seguida da “<i>dinâmica de afirmação identitária e coletiva</i>”.</p>

	significativa.	
II – Contexto da Prática Docente		
	Antes de ingressar na graduação, o entrevistado já vivenciou a experiência docente ao atuar em uma escola de informática, abandona tal função para assumir aulas no contexto da esfera pública (Ensino Fundamental e Médio). Mesmo formado há pouco tempo, ingressa na pós-graduação em Educação Matemática. Ressaltou o processo de desvalorização docente manifestado pela má remuneração e pelas condições de trabalho, mas salientou o aspecto do carinho dos alunos e concluiu que não pretende deixar a carreira.	- De acordo com as Dinâmicas de Construção Identitária de Barbier (1996), constatou-se a incidência da “dinâmica de aquisição identitária”, e indícios da “dinâmica de afirmação identitária e coletiva”.

QUADRO 1 – Sistematização dos dados do Entrevistado I, segundo o método de Giorgi (1985)

Na unidade de sentido - **Processo de Escolha pela Carreira Docente** - o entrevistado relata que, desde a época em que cursava a Educação Básica, já se “identificava com o ato de ensinar”. Considerava-se um aluno aplicado quanto aos estudos, sem grandes dificuldades e, em virtude disso, muitos colegas de classe o procuravam para explicar a matéria e auxiliar os que tinham dúvida. E, nesse processo, muitos desses colegas entendiam a matéria melhor do que quando explicado pelo próprio professor da disciplina, segundo o entrevistado. Além disso, também salienta o gosto pessoal em ajudar os outros a tal ponto de deixar os seus próprios afazeres e se colocar disponível para outrem.

Mesmo que indiretamente, começa a se traçar um esboço da influência do “*microssistema*”, ainda que a escolha pela carreira docente não estivesse esclarecida, porque a interação nesse momento se encontra face a face, e a característica do afeto, enquanto transmissão de sentimentos, também se encontra presente. Além disso, essa relação também indica o que Bronfenbrenner (1996) chama de “*processos proximais*”, por se constituírem de atividades do dia a dia nas quais há o engajamento e a interação entre os indivíduos.

[...] eu sempre fui um bom aluno, sempre fui dedicado, esforçado, então as pessoas vinham até mim pra tirar dúvida: me ajuda. Aí eu ia, ajudava, e eu sempre gostei de ajudar, e as pessoas às vezes tinham maior facilidade de me entender do que entender o professor da sala, isso na oitava série, ensino médio e aí eles falavam: da uma força pra gente. Sempre que eu explicava eles entendiam, na maioria das vezes, melhor do que o próprio professor, eu sempre gostei de explicar e sempre deixava de fazer alguma coisa e preferia ajudá-los,

do que de repente, fazer outra coisa que estava pra eu fazer [...] (S1).

Faz-se necessário, também, compreender que o entrevistado, após o término do Ensino Médio, que fizera concomitante ao Ensino Técnico Profissionalizante na área da Informática, antecipa a experiência como docente e acentua sua aptidão ao ato de ensinar, pois a vivência de ministrar aulas em vários cursinhos de informática, como instrutor, até adquirir condições financeiras, garantiram-lhe a entrada e o custeio na graduação. Do término do Ensino Médio até o ingresso na graduação se passaram sete anos.

[...] Eu procurei fazer o que mais se aproximava de dar aula, então a única coisa que eu podia fazer que não era dentro da escola, porque eu não tinha faculdade, era ser professor de informática. Nesse tempo todo, desde que eu saí do Ensino Médio, me formei técnico em Informática junto com o Ensino Médio. Eu falei: eu quero dar aula, eu gosto de ensinar as pessoas, mas o quê que eu vou ensinar, se eu não posso estar na escola. Então eu procurei uma escola de Informática, eu que era o que se aproximava mais do que eu queria fazer, era instrutor [...] (S1).

Aparece nesse contexto o chamado “*cronosistema*”, que contribuiu para o desenvolvimento do entrevistado, porque, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), as mudanças ambientais que ocorrem no chamado “tempo histórico” produzem mudanças significativas, em qualquer direção e, neste caso específico, reafirmou a opção pela carreira docente.

Desde o início de seu relato, deixa claro que a influência na escolha pela docência não relevou, num primeiro momento, a interferência de nenhuma pessoa, mas se ponderou a facilidade em ensinar, considerando também o “contexto escolar”.

[...] O próprio contexto escolar me motivou a ser professor, eu acho, eu penso assim, eu comecei a gostar de escola na própria escola, eu fazia exercício, eu elaborava em casa; fazia exercício de revisão pra dar pro meus colegas na sala. E eles conseguiam fazer e eu não cobrava nada, não dava aula particular, era na sala, mas foi na própria escola [...] (S1).

Confirma-se então a noção de “microssistema”, no qual o processo proximal indivíduo-ambiente, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), é acentuado e demonstrado pelo modo como o entrevistado se envolve com a situação, influenciando e sendo por ela influenciado.

Toda essa experiência vivenciada pelo participante também revela o que se chama de “*atividades molares*” que se compõem por ações contínuas, em um dado período, sendo reconhecidas e identificadas como significativas e intencionais pelas pessoas envolvidas no ambiente.

Ao concluir a Educação Básica, já tinha noção de que gostaria de seguir a carreira docente; já havia optado pela área de exatas, dada a sua facilidade com as disciplinas dessa área. Contudo, ainda apresentava dúvidas em relação a qual área de exatas iria cursar.

Foi a partir do contato com um amigo, que já possuía 20 anos de experiência no campo da Matemática, que as coisas começaram a se delinear. Este amigo começou a refletir sobre os prós e contras de cada disciplina pertencente à área, além do fato de que o entrevistado também refletiu e considerou que a Matemática era uma disciplina valorizada, a começar pelo número de aulas na grade curricular, estabelecendo um processo de autoconhecimento. Também se remete ao período em que era aluno na Educação Básica e relembra a facilidade que possuía no campo dessa disciplina, ele se “reconhece” (nas palavras do entrevistado) e acaba por fazer a “escolha pela área de atuação”.

[...] eu vou explicar como é a minha profissão como professor de Matemática. Então a escolha eu devo muito a esse meu amigo que dá aula há vinte anos no estado, já é efetivo, dá aula em faculdade, ele falou: olha, vai pra Matemática por causa disso, disso, disso, disso... porque os prós, os contras são esses, Física é bom por isso é ruim por isso e me convenceu a Matemática, que eu já tinha uma pré-disposição e ele foi quem me convenceu a fazer. Contou bastante a opinião dele pra isso. Então eu decidi pela Matemática, mas não é influência de ninguém acho que eu reconheci em mim, no meu período escolar, regular [...] (S1).

Desse modo, as influências do “*microssistema*” configuraram a escolha deste participante na opção pela docência, mediante influência das relações pessoais, no caso do amigo professor, envolvendo as características da “*reciprocidade*” (influência mútua) e do “*afeto*”.

Explanando sobre as “vivências da graduação e do estágio”, o entrevistado narra que preferiu cursar a graduação em uma universidade particular, tendo em vista que o tempo de duração seria menor se comparado ao curso em uma universidade pública. Desse modo, prestou o vestibular para uma única instituição particular e efetivou sua entrada na vida acadêmica. Relata que, no primeiro ano de faculdade, tivera dificuldades por ter ficado parado sete anos sem exercitar as teorias que abarcam a área da Matemática. Sobre os dois anos posteriores, narra que sua graduação transcorreu de forma tranquila.

Em relação ao estágio, narra que a experiência foi significativa no ditame de prepará-lo para a prática docente e a realidade de sala de aula, visto a comparação que ele mesmo faz sobre o contexto disciplinar de sua época, enquanto aluno, e a realidade disciplinar dos alunos atualmente, o que de certo modo o deixou surpreso.

[...] Então não foi nenhum susto. Pra mim o estágio serviu pra isso, como experiência também, mas mais pra me preparar pro que vinha. Porque sala de aula não é brincadeira e se eu não tivesse feito, eu me assustaria, como de fato assustei quando entrei no estágio e falei: nossa! É isso? Tá assim a sala de aula? Não esperava que tivesse assim, porque quando eu me formei em 2002 não era. Apesar de ter me formado em uma escola técnica que tem o vestibulinho público é diferente, eu acho, mas não é, acredito que não era assim tão mais complicado. Quando eu entrei no estágio eu me assustei falando: Tá assim? Mas aí quando eu comecei a dar aula eu já tinha acostumado, graças ao estágio [...] (S1).

Na unidade de sentido - **Contexto da Prática Docente** - em relação à questão sobre as “vivências na prática docente”, após o término da graduação, o entrevistado relata que ficou relutante em abandonar a carreira como instrutor de informática, porque já estava assegurado, profissionalmente falando. Contudo, decidiu deixar a realidade de instrutor na área técnica da Informática e entrar para a educação pública em uma escola do estado de São Paulo, mesmo fazendo parte de uma categoria de docentes que não tivesse vínculo efetivo e cuja estabilidade não fosse tão assegurada.

Sua experiência se inicia no trabalho com alunos da Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio - em escolas diversificadas e pertencentes à Secretaria Estadual de Educação, porém faz planos em entrar para rede particular de ensino.

[...] eu terminei a faculdade em dezembro, fiquei em janeiro, fevereiro e março relutante em sair da escola de Informática que até então eu lecionava, passei a faculdade lecionando na escola de Informática. Aí por ter o registro, por ser muito seguro, eu fiquei relutante em sair, mesmo já formado. Por causa da dificuldade em ingressar no estado com categoria abaixo do normal que é a categoria O. Então eu falei: será que eu saio? Só que eu tive coragem de sair, em março eu comecei a lecionar. E comecei a dar aula, criei coragem, deixei tudo: a estabilidade do emprego que eu tinha, carteira assinada, convênio médico e fui dar aula [...] (S1).

A partir das dinâmicas de construção identitária, propostas por Barbier (1996), a situação descrita mostra o aparecimento da “*dinâmica de aquisição identitária*”, na qual a formação é vista como uma porta de entrada para o grupo de referência. Também se identifica no relato do entrevistado a “*dinâmica de afirmação identitária e coletiva*”, para a qual a formação revela o senso de aumento de eficiência.

Sobre a “*formação continuada*”, o entrevistado diz que está terminando sua primeira pós-graduação em Educação Matemática, e narra que esta experiência o levou a trabalhar os aspectos humanos que não refletira ao longo de sua graduação. Além disso, pretende fazer outra especialização e depois almeja o mestrado, com vistas a galgar a carreira docente em âmbito universitário.

Ao falar sobre as “*perspectivas quanto à carreira docente*”, ressalta o processo de desvalorização que o professor vive atualmente no contexto escolar, tanto em vias de remuneração, como em termos de condições de trabalho e prestígio. Porém, é enfático ao salientar a importância dessa carreira e ressalta o carinho que alguns alunos ainda possuem pelo professor, mesmo com todas as controvérsias. Finda sua narrativa com a seguinte fala: “*não pretendo fazer outra coisa!*”.

A seguir apresentamos a análise do entrevistado II.

Análise do Entrevistado II.

UNIDADES DE SENTIDO	UNIDADES DE SENTIDO TRANSFORMADO	SÍNTESE DAS UNIDADES DE SENTIDO TRANSFORMADO
I – Contexto da Descoberta e Trajetória na Carreira Docente		
	A entrevistada narrou, de modo objetivo, a experiência de “brincar de escolinha” na infância. Desde a adolescência trabalhava com	

	<p>Contabilidade a tal ponto de prestar o vestibular para Administração, mas como não foi bem classificada, ficou com a segunda opção que era o Curso de Letras e acabou por se identificar por tal área. A entrevistada passou pela experiência da Licenciatura Curta e após um tempo faz a Licenciatura Plena, como pré-requisito para entrada, como docente, no Ensino Médio. Narrou a experiência do estágio como tradicional, assumindo o papel de mera expectadora. Sua trajetória se iniciou com a entrada no Ensino Fundamental, mediante aulas substitutivas, por possuir somente a Licenciatura Curta. Posteriormente, concluída a Licenciatura Plena, ingressou no Ensino Médio. Nesta fase, desempenhou a função de coordenadora, acumulando dois cargos e, posteriormente, optou por ficar somente em sala de aula. Fez também concursos públicos e se efetivou. Apresentou-se ansiosa por estar em trâmite para sua aposentadoria. Preocupou-se com a questão do acostumar-se com a nova etapa de vida. E ressaltou o aspecto afetivo na relação professor-aluno.</p>	<p>- O processo de escolha da profissão docente teve influência do “<i>microsistema-família</i>”.</p> <p>- De acordo com as Dinâmicas de Construção Identitária de Barbier (1996), contactou-se a incidência da “<i>dinâmica de diferenciação identitária</i>”, e da “<i>dinâmica de aquisição identitária e coletiva</i>”.</p>
--	---	---

QUADRO 2 – Sistematização dos dados do Entrevistado II, segundo o método de Giorgi (1985)

Na unidade de sentido – **Contexto da Descoberta e Trajetória na Carreira Docente** – a entrevistada inicia sua narrativa contando sobre a “vivência na sua infância”, contexto em que já brincava de escolinha. Explana pouco sobre essa vivência, mas já insere objetivamente tal fato, que, de certo modo, contribuiu, num primeiro momento, para o “processo de escolha profissional”.

Aparece, neste contexto, a influência do “*microsistema família*”, porque segundo Bronfenbrenner (1996), é o ambiente mais imediato, que se configura por atividades, papéis e relações interpessoais que são experienciadas pelo indivíduo em desenvolvimento em um dado ambiente, espaço em que se relevam aspectos físicos, sociais e simbólicos que estimulam as relações interpessoais, que, por sua vez, vão se tornando complexas e progressivas em função das atividades geradas por esse ambiente imediato; surge, também, a característica do “*afeto*”, a visão de vocação.

Prosseguindo nesta ótica do “processo de escolha profissional”, esclarece que, desde a adolescência, começa a trabalhar com contabilidade, a tal ponto de prestar o vestibular e colocar como primeira opção a graduação em Administração e,

como segunda, a graduação em Letras, área de que mais gostava e com a qual se identificava. Contudo, ao ser aprovada na segunda opção, se conforma com tal situação e começa a adquirir gosto pelo estudo da Língua, resolvendo fazer esse curso exclusivamente com o objetivo de lecionar.

[...] quando eu era criança gostava de brincar de escolinha e na escolinha eu era a professora, a gente improvisava uma lousa, pegava um giz; depois na adolescência eu trabalhei com contabilidade e apesar de Matemática, na área de exatas não ser muito a minha praia, eu sempre gostei muito de Língua Portuguesa e na adolescência como trabalhava com contabilidade, eu me lembro de que, ao prestar vestibular, a minha primeira opção foi Administração, a segunda foi de Letras e como eu não tava muito bem com a área de exatas eu não fui bem classificada, eu não consegui a classificação para estudar no período que eu precisava e aí eu fui para a segunda opção, e pra segunda opção eu fui muito bem classificada, eu digo que: é o que eu tinha que ser. Fui fazer Letras e aí nesse curso meu amor pela Língua aumentou e aí eu criei mais gosto ainda e decidi fazer Letras pra lecionar, exclusivamente para isso [...] (S2).

Em se tratando das dinâmicas de construção identitária de Barbier (1996), ocorre a “*dinâmica de diferenciação identitária*”, porque a formação é concebida como uma continuidade de um objetivo pessoal, ou seja, um investimento.

Ainda nesse “processo de construção da identidade docente”, a entrevistada descreve que iniciou a graduação do tipo licenciatura curta. Casou-se no meio do segundo ano de curso, retornando, depois de três anos, para realizar mais dois anos de curso a fim de obter a licenciatura plena e, desse modo, poder participar dos concursos públicos da área da educação, visto que esses estavam voltados para o Ensino Médio e exigiam a licenciatura plena.

Nota-se, nesse momento, a influência da “*dinâmica de aquisição identitária e coletiva*”, de Barbier (1996), que se justifica por indivíduos que não tiveram reconhecimento social e, desse modo, a formação seria uma porta de entrada para um determinado grupo de referência, neste caso, como membro efetivo do corpo de docentes do estado.

Sobre a experiência de estágio, relata que foi do tipo tradicional, sendo mais ouvinte do que propriamente atuante, antecipando a experiência sobre a prática docente em sala, tendo em vista que os professores daquela época não abriam espaço para que o estagiário ministrasse aulas, um treino, como nos dias de hoje.

Diz que se fosse avaliar o seu estágio daria uma nota mediana, dada a situação de mera expectadora e que adquiriu prática com o dia a dia de sala de aula, depois de formada. Esta fase, segundo a entrevistada, não apresentou nenhuma novidade.

[...] o estágio agora você consegue interagir muito mais do que naquela época, o meu estágio na verdade, se eu fosse dizer pra você que o estágio me deu mais base para eu atuar, estaria mentindo porque, na verdade o estágio que eu fiz foi mais assim, de ficar mais presenciando mesmo, observando, sabe, foi mais assim quando comecei a encarar a sala de aula que eu fui vivenciando de fato como que era a coisa [...] (S2).

A sua “trajetória como docente” é marcada por duas fases: a primeira, quando já havia concluído a licenciatura curta, ministrando aulas, no início, eventualmente, no Ensino Fundamental, período em que também estava recém-casada, na cidade de São José dos Campos. Nesta fase, ministrou aulas em duas escolas e interessou-se em prestar concursos públicos, contudo, não pode concorrer, porque estes exigiam a licenciatura plena e; em virtude disso, conforme já citado, procurou voltar à universidade e realizar tal licenciatura.

Concluída a licenciatura plena em Língua Portuguesa, a entrevistada ingressa no Ensino Médio, agora morando na cidade de Pindamonhangaba, e começa a ministrar aulas eventualmente. Aos poucos, vai aumentando sua jornada de trabalho e passa a lecionar em diversas escolas estaduais dessa cidade, buscando estabilidade, até que em 1994 presta o concurso público e se torna um membro efetivo do magistério no estado de São Paulo. Envolve-se com vários segmentos que pertencem ao corpo colegiado, como a APM (Associação de Pais e Mestres) e também, mais recentemente, com a Comissão de Formatura. Tempos depois, ganha o posto de coordenadora, prestando o primeiro concurso do estado de São Paulo para esta função, em 1996; começa a trabalhar nesse cargo e concilia, concomitantemente, com o de professor em sala, cada função em períodos diferentes – manhã e noite. Embora tivesse sido convidada para coordenar outras unidades, preferiu permanecer somente em sala de aula, transcorridos oito anos de experiência como coordenadora.

[...] eu exerci a função de coordenadora por oito anos, eu sou do primeiro concurso de coordenadoras do estado, em 1996, aí dava aula de manhã, lecionava de manhã e era coordenadora do curso supletivo, chamava supletivo na época, isso de 97 a 2005, eu

conciliei as duas funções aqui, mas eu não fiz outro curso a não a licenciatura que eu tenho, e fiz esses cursos todos, os cursos de secretária, os cursos, principalmente os cursos no período em que fui coordenadora que havia muita orientação e muitos cursos, que a gente fazia muito, mas fora isso eu não, fui até aconselhada pelos meus colegas a fazer pedagogia, quando deixei a coordenação, recebi vários convites para ir para a coordenação de outras escolas, mas eu nunca quis deixar a escola. E sala de aula também, eu nunca deixei sala de aula, apesar desses quase nove anos de coordenação, porque eu dava aula de manhã, e se eu assumisse a coordenação em outra escola, obrigatoriamente eu teria que deixar a sala de aula [...] (S2).

Observa-se no contexto discutido acima o que Bronfenbrenner (1996) chama de “atividades molares” – ações que se tornam significativas e intencionais pelas pessoas envolvidas no ambiente, além de se configurarem como díades com características da “reciprocidade” (influências mútuas).

Quando fala das “perspectivas para profissão docente”, ela diz que se encontra ansiosa, pois aguarda somente a publicação de sua aposentadoria nos órgãos oficiais do estado. Ao mesmo tempo, precisa se preparar emocionalmente para encarar esse novo momento de vida e acrescenta que hoje muitas coisas mudaram na carreira; Cita, além disso, a tecnologia que abarca a educação, por meio da qual a escola começou a adquirir responsabilidades que a família deveria assumir e que isso torna o processo mais complicado. Embora tenha satisfação em ser docente, emociona-se ao término da entrevista, ao descrever a díade aluno-professor; professores-funcionários.

[...] é algo que eu tenho que me preparar, e preparar muito o espírito, o coração e tudo, porque são muitos anos, e esse contato com os alunos, com os colegas, esse contato com os alunos, nada substitui isso, é um aprendizado o tempo todo e o núcleo, ciclo de amizades que você forma, é algo que você forma, tá no sangue isso, eu vou ter problema. A minha família até está preocupada: você precisa pensar em alguma coisa para ocupar seu tempo, mas assim é muito forte em mim mesmo, e eu penso assim, que até às vezes, eu quero cobrar dos colegas compromisso, uma postura, aquilo que eu tenho, e eu preciso me policiar com isso sabe, para eu não ser chata no sentido de estar cobrando do colega [...] (S2).

4.1.1 Análise dos entrevistados da escola estadual

Ao se comparar os dados de análise do contexto dos entrevistados da escola estadual, embora o primeiro tenha apenas um ano de profissão docente e a segunda mais de 20 anos (atualmente aguardando a aposentaria), no aspecto das influências dos ambientes bioecológicos propostos por Bronfenbrenner (1996), identificou-se em ambos a predominância do “*microssistema- escola*”, com ênfase na “*afetividade*” presente em relação à díade professor-aluno, acrescida da visão da docência enquanto vocação.

Em relação às dinâmicas de construção identitária propostas por Barbier (1996), há a incidência da “*dinâmica de afirmação identitária e coletiva*” para ambos, visto explanarem sobre a crise de identidade pela qual passa a carreira docente, salientando o aspecto financeiro como um dos entraves para o processo de desvalorização dessa profissão. Mesmo assim, reforçam o aspecto de “*vocação*” e “*afetividade*”, já citadas, como características que facilitam superar tal situação de crise.

4.2 Contexto da Escola Particular

Análise do Entrevistado III

UNIDADES DESENTIDO	UNIDADES DE SENTIDO TRANSFORMADO	SÍNTESE DAS UNIDADES DE SENTIDO TRANSFORMADO
I. Contexto da Descoberta pela Docência	A entrevistada narrou sua experiência de infância em brincar de escolinha, salientando a questão de querer ser a professora. No término do Ensino Médio, concomitante ao Ensino Técnico, começou a lecionar aulas particulares de Espanhol (sua língua materna), tanto para amigos de sua irmã caçula, quanto para amigos de seu pai. Prestou vestibular	<ul style="list-style-type: none"> - O processo de escolha da profissão docente teve influência do “<i>microssistema – família – universidade</i>”. - De acordo com as Dinâmicas de Construção Identitária de Barbier (1996), contactou-se a

	para vários cursos, com os quais não se identifica, e, no processo de escolha profissional, se deu conta das facilidades que possuía oriundas de sua herança cultural e opta pelo estudo de Letras.	incidência da “ <i>dinâmica de afirmação identitária individual e coletiva</i> ”.
II. Vivências da Docência		
	Narrou a experiência da graduação e do estágio como meramente teóricos. Ministrou aulas em cursos de idiomas e na educação formal, em especial em escolas particulares. Não pretende deixar a carreira docente, mesmo que debilitada por algum aspecto físico, vislumbra a possibilidade em readaptar-se para continuar a prática docente.	- Reafirmação da influência pelo “ <i>microssistema</i> ” e evidencia o “ <i>macrossistema</i> ”. -De acordo com as Dinâmicas de Construção Identitária de Barbier (1996), contatou-se a incidência da “ <i>dinâmica de diferenciação identitária</i> ”.

QUADRO 3 – Sistematização dos dados do Entrevistado III, segundo o método de Giorgi (1985)

Na unidade de sentido - **Contexto da Descoberta pela Docência** – a entrevistada relata que, desde pequena, gostava de brincar de escolinha e de ser a professora. A opção pela carreira docente ocorre ao concluir o Ensino Médio. Inicia um curso técnico na área da Administração (por influência do pai que trabalhava na área), diz que não se identificava muito com tal curso, mas que se sentia “cobrada” pelo contexto familiar, porque sua irmã mais nova já estava cursando a 3ª série do Ensino Médio concomitantemente ao curso técnico.

As “experiências com o ato de ensinar” surgem nesse momento porque ela começa a ministrar aulas particulares (de Língua Espanhola) para os amigos da sua irmã e, posteriormente, para amigos do seu pai que iriam viajar. É válido esclarecer que a entrevistada é de naturalidade argentina.

Deste modo, contatam-se indícios da influência do “*microssistema-família*”, proposto por Bronfenbrenner (1996), pois a atividade, o papel e a relação interpessoal se constituem como os elementos norteadores de tal sistema, segundo este autor; e, como explicitado em outros momentos, nesse sistema, as interações ocorrem face a face.

Na continuidade de sua narrativa, ela descreve, então, que, nesse ínterim, entre o término do Ensino Médio e a realização do curso técnico, a experiência com

as aulas particulares de Espanhol; presta o vestibular para várias áreas, mas nenhuma com a qual de fato se identificasse. Numa tomada de consciência, concluiu: por que não prestar o vestibular para Letras? Ela envereda por esse caminho, mesmo a contragosto do pai, tendo em vista que sua língua materna era o espanhol, portanto, já dominava a oralidade, faltava a aquisição do instrumental pedagógico. Observa-se aqui a presença da “*dinâmica de afirmação identitária individual e coletiva*”, que, segundo Barbier (1996), se constitui no fato de que a formação é vista como um aumento da eficiência, neste caso, de habilidades, de motivação, entre outros aspectos, o que é percebido nas palavras da entrevistada:

[...] Não, eu preciso ter Letras, porque eu quero dar aula com toda formação, não só a parte que eu sei técnica, porque tem toda parte pedagógica. E daí eu fui fazer Letras e Espanhol. Meu pai foi meio contra, queria que eu fizesse Letras Inglês, porque daí eu teria uma outra língua, daí eu expliquei a ele que eu queria fazer Letras Espanhol para aprender a parte metodológica, a parte didática da língua, aí eu fui entrei na faculdade [...] (S3).

Com sua “experiência na graduação”, no curso de Letras, a entrevistada narra que ficou, num primeiro momento, desmotivada com o que vira no seu curso e estágio, pois o curso era muito teórico e o estágio se efetuou de modo tradicional. Conta que esperava que a faculdade a habilitasse de modo mais prático, em suas palavras a “como dar aula”. Nota-se aqui, pela posição da entrevistada, a influência do que Dubar (1996) chama de “*Modelo de Competência*”, instituído na cultura advinda da Revolução Industrial, que interfere, a partir da década de 1960, no modelo de trabalho.

[...] O primeiro ano eu achei que eu não gostava, eu fiquei meio desmotivada, porque não era o que eu imaginava que ia ser. Tinha muitas matérias pedagógicas, eu não via nada de prática, eu não estava aprendendo lecionar, que era o meu foco, eu queria saber como dar aula. Eu achei que na faculdade eu iria aprender como dar aula, coisas que eu não aprendi em nenhum dos anos na faculdade. Já o estágio a gente bem sabe que é sentar na sala de aula e assistir a aula do outro professor e fazer as anotações [...] (S3).

Ainda no contexto da graduação, a entrevistada cita um fato que reforça a influência do “*microssistema-escola*” (universidade) em sua opção pela docência, caracterizado pela questão do “afeto”.

[...] Daí quando eu estava na faculdade a minha professora de Literatura, a Maria Carolina, ela é de uma inspiração enorme e assim eu imaginava quando eu crescer eu quero ser que nem ela. Nossa, ela explicava de uma forma que você se apaixonava pela Literatura, você conseguia entender a matéria com outros olhos, não só com a parte técnica que tem que ser, então como eu aprendi com ela, e hoje eu tento ensinar aos meus alunos, não só conjugar os verbos no passado, no presente e no futuro, mas eu tento com que eles vivenciem aquilo, que eles sintam o idioma, que eles sintam que estão aprendendo, aí eu acho que quando o aluno sentir o que está aprendendo, ele tem maior resultado e o nosso retorno também é maior, porque ele consegue usar o que está aprendendo, ele vê na prática [...] (S3).

Nessa experiência acadêmica de professor-aluno, a entrevistada narra uma das características do “*microssistema*”, o “equilíbrio de poder”, pela influência e desejo de imitar o *modus operandi* de sua professora. É também válido citar que é no momento da formação acadêmica que a entrevistada chega à convicção da opção pela profissão docente, pois se dá conta de que possui características adquiridas por sua herança cultural familiar (língua materna) que potencializam a sua atuação no campo de ensino, por possuir mais facilidade com a língua espanhola.

Na teoria de Bronfenbrenner (1996), essa situação recebe o nome de “*validade ecológica*”, que, propiciada pelo contexto da universidade, leva a pessoa a perceber a si própria na situação, assumindo suas convicções, fazendo opções e interagindo, portanto, com situações diversas que contribuem para a reafirmação de sua identidade. Reforça a “*dinâmica de afirmação identitária individual e coletiva*” de Barbier (1996).

[...] Existem profissionais que são de língua materna portuguesa, mas que têm formação excelente, que é o caso da coordenadora e nesse caso eu comecei a ver que ela cometia alguns erros, alguns erros de pronúncia num curso de graduação. Então foi aí que eu falei: do que eu tenho medo? Se ela que comete alguns erros e está num curso acadêmico, porque que eu vou ter medo hoje com meus vinte e poucos anos? Não tenho porque ter medo de dar aula para criança, para adolescente, porque a parte técnica eu já dominava, o que me faltava era a parte pedagógica, a parte prática que isso é a vivência do dia a dia [...] (S3).

Na unidade de sentido - **Vivências da Docência** – a entrevistada narra sua “*trajetória como docente*”, que se iniciou durante a graduação, lecionando aulas particulares e em cursinho de idiomas. Após o término do Curso de Letras, a

participante mudou-se para Taubaté, mas não ingressou no mercado de trabalho enquanto docente, por ser período escolar.

Desse modo, em virtude de ter feito curso técnico, começou a trabalhar em escritório e, já no mês de março daquele ano, conseguiu algumas aulas em uma escola de idiomas. Salienta sua identificação com a díade professor-aluno, ao referir que gosta de perceber a “evolução e progresso” do aluno.

Assume algumas aulas substitutivas em duas cidades, mas para de trabalhar em escola por um ano por problemas de saúde, lecionando somente aulas particulares. Nessa fase, trabalhou em escritório, apenas como modo de se manter financeiramente, pois não se identificou com este trabalho em que, em suas palavras, “se passa oito horas trancada”. Assim, esse momento serviu como exercício de introspecção para retomada da atuação da profissão docente em uma escola de ensino regular. Foi então que, após processo seletivo, entrou na rede particular de ensino em que se encontra atualmente. O que a motivou a retornar para a educação formal foi o fato de se sentir útil para o ensino, considerando sua língua materna e considerando haver um crescimento na porcentagem de pessoas que falam a Língua Espanhola no mundo, fato que está sendo valorizado pelo mercado de trabalho. Aparece aqui a “*dinâmica de diferenciação identitária*”, que segundo Barbier (1996), a formação é interpretada como uma continuidade de um objetivo pessoal, no caso, um investimento.

[...] Eu sinto que eu sou útil, eu sinto que eu sou útil, porque o mundo hoje em dia está muito competitivo diferente há 12 anos atrás, quando eu saí do Ensino Médio, a gente tinha uma visão; hoje você tem outra. Antes o foco era Inglês. Hoje não, hoje você também tem que saber que o Espanhol, que é a segunda língua mais falada. O número de habitantes é mais falado que o Inglês, o Inglês é muito falado como segunda língua, mas em habitantes de língua materna, de língua nativa espanhola, o Espanhol supera [...] (S3).

Nesse reconhecer-se útil, por fatores proporcionados por sua herança familiar, a entrevistada traz à tona aspectos referentes ao “*macrossistema*” (BRONFENBRENNER, 1996), formado pelos valores e crenças que permeiam a existência de diversas culturas, o que é vivenciado e assimilado no decorrer do processo de desenvolvimento (*cronosistema*). Avalia-se, nesse contexto, a influência dos aspectos da cultura que estabelecem padrões e atividades em um determinado

nível (político, econômico e social). A influência desse sistema se evidencia na seguinte narrativa:

[...] Eu acho que dar aula é um aprendizado também, diário, todos os dias. Você aprende a conviver com as diferenças sociais, com as diferenças étnicas, com as diferenças religiosas também e você aprende a respeitar o outro, você aprende a respeitar o outro, porque você não pode criticar, você dá o seu ponto de vista e cada um vai dar o seu, então eu gosto da sala de aula por isso, porque ela me proporciona um aprendizado muito grande e porque cada sala de aula é um mundo. Então é isso que me dá prazer saber que cada sala de aula é um mundo, que cada semestre que passa, porque o adolescente está numa fase onde ele muda muito rápido. Então cada semestre que passa, a cada férias que volta você nota as diferenças e nessas férias que eu voltei, notei muitas diferenças nas salas, no comportamento de alguns alunos, nas atitudes de outros, nas formas de falar, de se vestir . Até você vê que o adolescente ele vai se encontrando e eu tenho alunos que eles falam, que eles se espelham em mim, gostam do meu jeito de ser e tudo [...] (S3).

Sobre as “expectativas para o futuro na profissão docente”, a entrevistada diz que pretende realizar sua pós-graduação, que já havia iniciado sua formação continuada, mas que, por motivos particulares, trancou o curso de especialização, porém pretende retomar o *latu senso*, em especial voltado para a Língua Espanhola.

Quando interpelada sobre redimensionar sua carreira ou deixar a profissão docente, salienta que somente em caso de doença, e que, mesmo assim, procuraria conciliar algo que envolvesse o ato de ensinar e que não prejudicasse sua saúde. De certo modo, aparece discretamente, neste trecho da narrativa, a visão de “vocação” da prática docente.

[...] Eu só deixaria de ser professora por parte de saúde: garganta, alguma parte respiratória por causa do giz, porque a gente sofre bastante. O giz machuca a gente, você sente algo no final do dia, que você engoliu pó de giz, porque está lá escrevendo e apagando, escrevendo e apagando. Você sente sua garganta arranhada e é uma coisa que me dá desespero, porque quando minha garganta inflama eu fico preocupada de um dia o médico virar para mim e falar: você não pode mais dar aula. Que não é o que eu quero, mas eu pararia de dar aula, mas direcionando para ensinar a dar aula. Então eu sairia da sala de aula de adolescentes, onde o desgaste é maior, onde você tem que falar muito mais e eu iria para uma sala de aula, talvez não seria nem a nível universitário, mas a nível de aperfeiçoamento, onde eu ensinaria técnicas de como dar aula, motivacionais para a sala de aula, para aluno- problemas, para

aulas-problemas, eu iria para outro ramo mais continuaria dando aula, não imagino parar de ensinar alguma coisa [...] (S3).

A seguir apresentamos a análise do entrevistado IV.

Análise do Entrevistado IV

UNIDADES DE SENTIDO	UNIDADES DE SENTIDO TRANSFORMADO	SÍNTESE DA UNIDADE DE SENTIDO TRANSFORMADO
<i>I - Vivências da Formação no Contexto Familiar</i>		
	<p>O pai era professor e diretor de escola, desse modo, profissionais da educação comumente frequentavam, de modo informal, o seio familiar. Por influência do contexto familiar e do convívio com esses profissionais, a participante vai se despertando para a profissão docente. Cursa Agronomia. Ingressa no Curso de Geografia e, posteriormente, faz a especialização em História Política, Econômica e Social do Brasil, enquanto formação continuada. No processo de construção pela vocação docente, a participante vai se dando conta de aptidões inatas para o exercício dessa profissão.</p>	<p>- O processo de escolha da profissão docente teve influência dos "microsistemas família e escola".</p> <p>- De acordo com as Dinâmicas de Construção Identitária de Barbier (1996), contactou-se a incidência da "dinâmica de reserva identitária".</p>
<i>II - Vivências da Profissão Docente</i>		
	<p>Mediante a experiência no contexto escolar, envolvendo estágio, substituições, até fixar-se em uma escola privada, a participante se reconhece no processo de construir-se docente. Diante da realidade, a participante salienta o papel que a escola assume nos dias de hoje, cujas funções extrapolam a sua função (ensinar) e que deveria ser executada pela instituição familiar. Explana sobre a desvalorização pela qual passa a docência, Mauá falta de reconhecimento, em particular, o financeiro, e ressalva a ausência de profissionais comprometidos pela causa da educação.</p>	<p>- Influência do "mesossistema".</p>

QUADRO 4 – Sistematização dos dados do Entrevistado IV, segundo o método de Giorgi (1985)

Nesta primeira unidade de sentido - ***Vivências da Formação no Contexto Familiar*** - percebe-se que o fato de a família estar inserida no contexto da educação (pai – diretor/professor) e a convivência no seio familiar com profissionais da

educação são elementos que favoreceram o interesse e promoveram a intencionalidade desta participante em orientar sua formação para a área da docência, contudo, havendo dúvidas acerca do que fazer na sua primeira formação (Agronomia). O contexto familiar foi influenciando a busca pela docência, sem oferecer uma orientação formal, na vivência do sujeito.

[...] na realidade os meus pais são da educação, o meu pai é professor de História, mas ele sempre ficou na direção da escola, então pro meu pai a vida dele foi na direção da escola [...] (S4).

[...] E aí eu fiquei um tempo, eu terminei a faculdade de Agronomia, o meu irmão tinha um comércio e eu fui trabalhar com ele e fiquei: meu Deus, eu preciso fazer alguma coisa! E aí conversando com amigos dos meus pais, daí eles falaram assim: você tem tanto jeito pra ensinar (por que eu sempre tive essa coisa pra ensinar, de sentar), por que você não faz alguma faculdade para trabalhar na área da educação? Eu falei: gente, mas Matemática eu detesto, o quê que eu vou fazer? Daí um amigo da minha mãe, que era professor de Ciências, falou por que você não faz Geografia? Você gosta da área de humanas, e Geografia é uma matéria que é difícil ter professor [...] (S4).

Inicia-se um processo de descoberta pela vocação docente, potencializada por opiniões dos profissionais que frequentavam sua casa e que viam a possibilidade de um redirecionamento da faculdade de Agronomia com a possibilidade de eliminação de disciplinas ao Curso de Geografia, para o qual havia campo de trabalho, pela escassez de profissionais na área.

Sob esse viés, percebem-se, nitidamente, neste contexto, aspectos relacionados ao “*microssistema*” e ao “*mesossistema*”, propostos por Bronfenbrenner. Em relação ao primeiro, que na ótica do autor se configura pelas relações *face a face* em situações estáticas, torna-se notório esse acesso ao outro (a família, professores, diretores), constituindo-se “*díades*” que reforçam as características desse sistema tais como: a “*reciprocidade*” (influências do contexto) díades da família/rede de amizade; pelo “*equilíbrio de poder*”, que passa de indivíduo para indivíduo, nesse caso, sujeito/família, sujeito/professores-diretores e a questão do “*afeto*”, perceptível na ideia de docência enquanto vocação.

Segundo Bronfenbrenner (1996), o “*microssistema*” se define enquanto um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais que é experienciado pela pessoa em desenvolvimento nos ambientes que ela frequenta. O termo

“experenciado” é utilizado aqui no intuito de se indicar a maneira como o indivíduo atribui um significado à influência do ambiente em que vive, bem como de algo que vai além de suas características objetivas. É válido lembrar que, para o autor, é no cerne dos microssistemas que ocorrem os chamados “*processos proximais*” (mecanismos produtores de desenvolvimento), que, no caso deste sujeito, é a família e a rede de relacionamento do indivíduo, produzindo e sustentando o desenvolvimento, mas a eficácia em implementar o desenvolvimento tende a considerar também a estrutura e o conteúdo desse processos (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998), neste episódio compostos pela formação do pai e do contexto de relacionamento novamente expresso. Assim, no contexto das interações família/professores, dentro do “*microssistema*”, entrelaçam-se aspectos físicos, sociais e simbólicos do ambiente, norteados pelas características de disposição, de recurso e de demanda das pessoas envolvidas (CECCONELLO; KOLLER, 2003, p.518).

Ao mesmo tempo, o “*mesossistema*” se mostra presente nesta situação, visto ser um conjunto de microssistemas (família), rede de relacionamento (professores e escola) – configurando-se como as principais interações entre os cenários que atuam sobre o sujeito pesquisado. No “*mesossistema*”, segundo Bronfenbrenner (1986), faz-se importante salientar que cada vez que uma pessoa passa a frequentar um novo ambiente este é ampliado e os processos que aí se operam, nos diferentes ambientes frequentados, devem ser encarados como interdependentes, influenciando-se mutuamente. Para Ceconello e Koller (2003), a interação de uma pessoa, em determinado lugar, como no caso deste sujeito pesquisado, interagindo com rede de relacionamentos da família, é influenciada e também sofre influência de outro ambiente, no caso a escola.

Neste processo, acrescenta-se a questão de que a própria participante também acredita possuir aptidões inatas (propriedades da pessoa), conforme sua própria descrição, de facilidade com o ato de ensinar e de valorização deste mesmo ato na formação de outrem.

[...] me identifiquei na educação, eu gosto da sala de aula, eu adoro entrar, ensinar, trocar, é onde eu me realizo, é dentro da sala de aula, eu faço a parte burocrática, mas o que eu gosto mesmo é disso. E eu tenho paciência, eu acho que tenho jeito. Eu acho assim, que essa coisa da educação é da pessoa, às vezes a minha filha fala “mãe,

tudo o que você vai explicar você explica nos mínimos detalhes”, então é uma coisa assim tão natural [...] (S4).

Neste sentido, ao longo da graduação em Geografia, ao cursar o segundo ano, a participante é convidada por uma diretora que frequentava a casa de sua família para lecionar aulas substitutivas. Tal situação foi geradora de novas oportunidades de trabalho junto à profissão docente, a ponto de a participante, mesmo tendo parado pelo período de um ano, em virtude de problemas pessoais, vir a lecionar em outra escola, agora de cunho particular. Este fato também confirma a influência de microssistemas, como já salientado por Ceconello e Koller (2003).

Essa experiência favoreceu o ingresso da participante na rede pública de ensino mediante concurso público, por meio do qual obteve boa colocação. A experiência nessa rede de ensino durou sete meses e, em virtude da falta de adaptação a esse sistema, essa participante se desliga desse contexto de trabalho. Nesse ínterim, a participante fora convidada a lecionar em outra escola particular, na qual permanece até os dias atuais.

[...] Eu fiz concurso público, passei, fui aprovada, eu fui a segunda colocada em Pinda pela rede estadual, eu fui a número “cento e pouco” no estado de São Paulo, e aqui em Pinda eu era a segunda. Um professor de Geografia que ficou na minha frente e escolheu, eu fui a segunda a escolher. E aí eu dei aula sete meses no estado, mas não gostei, não me adaptei. A gente tá acostumado com escola particular, aí cheguei lá e acabei não gostando [...] (S4).

Em se tratando das chamadas dinâmicas identitárias de Barbier (1996), percebe-se aí a incidência da “*dinâmica de reserva identitária*” que é experienciada por indivíduos que possuem um sentimento de falta de coerência e unidade identitárias, aqui retratada pela indecisão e redirecionamento da graduação de Agronomia para Geografia. Nos aspectos narrados que conduzem à prática docente, confirma-se essa dinâmica, porque a formação passa a ser vista como uma preparação para oportunidades futuras. No contexto da entrevistada, o fato é ainda confirmado por ter prosseguido com a formação continuada posterior à graduação em Geografia e ao realizar o *latu sensu* em História Política, Econômica e Social do Brasil.

Na segunda unidade de sentido - **Vivências da Profissão Docente** – embora, na unidade anterior, tenham se apresentado algumas vivências docentes, essas se intensificam pelo estágio já mais avançado de sua trajetória como docente, pois se identifica a questão da orientação profissional interferindo na formação de sua própria filha. Reforça a ideia de *mesossistema* já explorada acima no ditame às influências entre vários microssistemas co-habitantes, por meio do processo família-sujeito pesquisado e sujeito pesquisado/filha, constituindo-se uma nova díade.

[...] E o que eu tento fazer hoje com a minha filha é a orientação. Meus pais não me orientaram, não sei se porque na época não sabiam direito, então não tive orientação de fazer alguma coisa, de procurar agregar uma coisa que eu goste com uma coisa que tivesse campo de trabalho [...] (S4).

[...] Eu acho assim, que essa coisa da educação é da pessoa, às vezes a minha filha fala “mãe, tudo o que você vai explicar, você explica nos mínimos detalhes”, então é uma coisa assim tão natural [...] (S4).

Ainda neste sentido, evidencia-se a questão de uma nova orientação para a profissão docente, a partir da qual o sujeito apresenta a mudança de paradigma pela qual a escola passa, contexto no qual o docente não é mais aquele responsável pelos conhecimentos, além de evidenciarem-se aspectos relacionados à questão da formação humana e do modo como a família transfere para a escola habilidades e competências que, num primeiro momento, cabem à própria família.

[...] Olha, eu acho que nós somos fundamentais na vida das pessoas, porque você dá a formação, e hoje além da formação pedagógica, você dá formação humana, por que isso ao longo da história foi sendo transferido pra gente, a sociedade foi mudando, essa sociedade capitalista, consumista, em que o pai tem que trabalhar 24 horas por que ele precisa ter uma série de coisas, ele foi colocando a maternidade e a paternidade de lado, e, naturalmente, isso foi sendo jogado pra escola, e hoje o pai paga a escola e ele acha que a escola tem que resolver todos os problemas dele [...] (S4).

Sob esta ótica, Dubar (1996) explana sobre a brusca transformação que a noção de trabalho passou, interferindo, posteriormente, na profissão docente, citando a questão da “*Relação de serviço*” que acompanha a evolução do trabalho industrial, por meio do processo de terceirização das atividades, colocando nesse

centro a relação com o cliente e a satisfação (noção de qualidade total). A escola, neste caso, passou a ser vista como empresa e tende a perseguir o *status* de competência e competição, confirmando, na prática, o que foi dito pelo sujeito entrevistado.

Em outra subunidade, a entrevistada apresenta um processo de acomodação frente à profissão docente, porque quando interpelada se hoje escolheria a profissão, essa acrescenta que não e junta-se nesta resposta a questão das perspectivas de futuro na profissão docente, concluindo que hoje só permanece na profissão dada a identificação e principalmente porque falta pouco tempo para sua aposentadoria. Se estivesse em início de carreira repensaria sua opção, ainda mais considerando o descaso e a má remuneração que esta categoria apresenta.

[...] Você é tratado como um lixo, pior que qualquer profissional, não desmerecendo ninguém. Mas eu acho assim, a gente estuda, você estudou, eu estudei, me formei, me preparei, me empenho, e você não vê o reconhecimento dos pais pelo seu trabalho, e você não vê o reconhecimento financeiro disso. Qualquer profissional hoje é mais valorizado que a gente. Por que não tem mais professor? Porque ninguém quer ser professor! Pra que você vai querer ser professor? Pra aguentar bucha o dia inteiro? Tudo o que acontece de ruim a culpa é do professor. E pra ganhar uma miséria que qualquer pessoa desqualificada aí fora ganha mais que a gente [...] (S4).

[...] A hora que começar a escola a não funcionar mais porque não tem profissional qualificado, eu acho que aí, que é o que já está acontecendo, muita escola que já tem dificuldade em contratar um bom profissional, eles vão ter que começar a acordar! [...] (S4).

[...] Vou ser muito franca com você, se eu tivesse no começo da minha carreira eu ia repensar. Não digo pra você “ah não, com certeza ia mudar”, mas eu ia repensar se realmente valeria a pena. Hoje não, como eu falei pra você eu tenho vinte e dois anos, eu vou me aposentar oficialmente daqui a três anos, mas eu pretendo trabalhar mais, eu acho que ainda tenho bastante coisa, eu tenho gás, eu ainda tenho coisa pra contribuir. Mas eu acho que se tivesse me formado há uns dois ou três anos eu ia repensar sim [...] (S4).

Aqui se lê, em prática, o que Dubar (1996) descreveu e que ele chamou de expansão da formação docente para uma variedade de instituições (família), o que contribuiu para o esfacelamento da docência, introduzindo-se o aspecto referente à crise pela qual passa a identidade profissional dos professores, pela ausência de um código de ética próprio, sindicatos fortes, elementos que se intensificam pelo não

reconhecimento enquanto categoria, quando comparada a outros grupos ocupacionais.

Confirma-se a superação do modelo de vocação para o de estatização da docência, o que leva ao chamado processo de *funcionarização* (DUBAR, 1996).

4.2.1 Análise dos entrevistados da escola particular

Comparando a análise das entrevistadas da escola no contexto particular, considera-se, em relação aos sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1996), que coincidiu a influência do “*microssistema-família*”, tanto para a entrevistada com menos tempo de exercício-profissão, quanto para a entrevistada com mais tempo. Contudo, no transcorrer da trajetória individual de cada uma, percebeu-se, também, a influência do “*macrossistema*” no contexto de escolha da profissão docente para a entrevistada com menos tempo de exercício-profissão e a evidência do “*mesossistema*” na constituição da trajetória docente da entrevistada com mais tempo de exercício-profissão.

No que diz respeito às dinâmicas de construção identitárias propostas por Barbier (1996), o contexto de desenvolvimento profissional de ambas foi díspar, pois, para a entrevistada com menos tempo, sugerem vivências as dinâmicas de “*afirmação identitária individual e coletiva*” e de “*diferenciação identitária*”. E, para a entrevistada com mais tempo, sobressai-se a da dinâmica de “*reserva identitária*”.

4.3 Contexto da escola de autarquia

Análise do Entrevistado V

UNIDADES DE SENTIDO	UNIDADES DE SENTIDO TRANSFORMADO	SÍNTESE DA UNIDADE DE SENTIDO TRANSFORMADO
<i>I – Vivências de Formação</i>		
	O primeiro intuito do participante era o de seguir o campo da pesquisa, contudo, relevando fatores como investimento e o fato de gostar de se relacionar com as pessoas, muda seu foco. Ao consultar seus professores e a família, chega à conclusão de que existe um mercado de trabalho promissor (com escassez de	- O processo de escolha da profissão docente teve influência

	profissionais na área), pois mesmo recém-formado já lecionava em duas escolas. Constata-se a influência da família (mãe) e dos professores universitários e do mercado de trabalho na opção pela profissão docente. O participante narra sua experiência de estágio (mediante concurso para tal) e descreve os aspectos positivos deste contexto, principalmente por ter sido o único ambiente público em que vivenciou a experiência docente, considerando que sua atuação posterior se deu somente na esfera privada.	do “ <i>microssistemas família e escola</i> ”. - De acordo com as Dinâmicas de Construção Identitária de Barbier (1996), contatou-se a incidência da “ <i>dinâmica de afirmação identitária individual e coletiva</i> ”.
II - Contexto da Profissionalização Docente		
	O entrevistado salienta a importância da docência na formação de outros profissionais, mas deixa evidente o processo de desvalorização – em especial o financeiro – pelo qual passa a profissão. O participante se identifica com a docência até mesmo pelo fato de possuir idade próxima dos alunos, o que segundo ele facilita sua atuação. Mesmo com essa identificação se sente motivado para futuramente ingressar no campo da pesquisa.	- Reforça a ideia de “ <i>microssistema</i> ”.

QUADRO 5 – Sistematização dos dados do Entrevistado V, segundo o método de Giorgi (1985)

Em relação à unidade de sentido - **Vivências de Formação** - o participante demonstrou que, no seu “processo de socialização com a vida acadêmica”, quando optou pela graduação em Matemática, o seu primeiro intuito não era o de voltar sua prática profissional para a docência, mas sim para o campo da pesquisa, com vistas à realização de um futuro mestrado. Contudo, a realidade do pouco investimento por parte do governo, e o baixo custo benefício concedido pelas bolsas de estudo, fizeram com que o participante repensasse a atuação de sua graduação e norteasse seu futuro para a docência, percebendo o fato de “gostar de se relacionar com as pessoas”. Deste modo, identifica-se aqui característica do chamado “*microssistema*” (Bronfenbrenner; 1996), constituído pelas relações face a face e, o que, segundo Pepper (1942), forma uma espécie de engajamento para o desenvolvimento; é engajando-se em atividades e interações que o indivíduo promove o entendimento sobre o seu lugar neste mundo, sendo objeto de transformação da realidade.

[...] E, como eu disse, no decorrer do curso eu fui conversando com outras pessoas da área, professores e tal, acabei gostando! Acabei achando que era uma profissão que me caíria bem, porque eu gosto muito de estudar, então ficar trancado em uma fábrica ou em um

escritório não era minha praia não, eu precisava estar em algum lugar que precisasse passar informação pra uma outra pessoa [...] (S5).

Outro aspecto desta unidade de sentido diz respeito à “influência do mercado de trabalho”, engendrado à noção de “influência de outros sistemas”. O participante, em contato com professores e com a família, vislumbra que o campo da docência favoreceria a entrada para o mercado devido ao fato de que, mesmo recém-formado, já estava lecionando em duas escolas e, nesse sentido, constata certa escassez de profissionais neste campo de atuação.

[...] Mas eu acho que primeiro foi a facilidade de encontrar emprego, e também conversando com os próprios professores da faculdade, da universidade, família, minha mãe me incentivou muito, falou que era uma profissão que seria legal pra quem gosta, é lógico, então foi um pouco de cada coisa, um pouco de influência dos profissionais, da família, e um pouco da facilidade de encontrar trabalho [...] (S5).

Sob esse contexto, encontram-se traços do chamado “mesossistema”, constituído pelas inter-relações entre os vários microssistemas (como: família, escola, grupo de pares), nos quais os indivíduos passam uma quantidade de tempo significativa. Além disso, nas chamadas dinâmicas de construção identitária, propostas por Barbier, aparece a “dinâmica de afirmação identitária individual e coletiva”, para a qual a formação é vista como uma possibilidade de aumento de eficácia da profissão.

Ao se explorar o contexto desta unidade, também se salienta a questão da “experiência do estágio no contexto acadêmico”. O participante narra que foi no terceiro ano de faculdade que tivera sua experiência de estágio como requisito para o currículo universitário. Sendo assim, procurou duas escolas para efetivar a sua experiência e foi neste ínterim que surgiu um concurso para estagiários junto à Prefeitura local, o que proporcionaria a entrada para uma escola de tempo integral. Uma vez aprovado, o participante entra para uma dessas escolas e faz o seu estágio ao longo de um ano, desligando-se após ter concluído sua graduação. Conta que esta experiência do estágio fora proveitosa por proporcionar o contato com alunos de várias faixas de idade e por constituir-se de um ambiente público; relata que essa foi sua única experiência neste âmbito, visto que posterior a sua formatura, sua atuação só se dera dentro da esfera privada.

Mais uma vez emerge a influência da *díade pessoa-pessoa*, que, de certa forma, confirma as influências do “*microssistema*” e do “*mesossistema*”, como já explicitados anteriormente. Contudo, faz necessário, distinguir que essa díade pessoa-pessoa (participantes-alunos) produz o que Bronfenbrenner (1996) irá chamar de *díade “observacional”* e “*díade de atividade*”. A primeira se configura pela observação cautelosa e continuada e a segunda pela atividade conjunta entre duas pessoas. Como especificidade, a díade do tipo observacional se constitui também pela reciprocidade que ocorre por meio das influências mutuas e intercambiáveis que ocorrem quando se compartilha uma dada atividade. Já a díade de atividade diz respeito ao equilíbrio de poder que tem como base a possibilidade de um dos participantes ter mais influência sobre o outro em um determinado tempo.

[...] Ai eu fiz, passei, só que eu tava no meu 3º ano já, antes disso eu não tinha dado aula, só particular, e até então eu não tinha dado aula. Ai eu comecei, e fiquei o ano inteiro nesse estagio, e foi muito bom, trabalhei com varias idades de alunos da rede pública, então foi uma coisa que me acrescentou [...] (S5).

Na unidade de sentido - **Contexto da Profissionalização Docente** - notou-se a importância que o participante atribui à “valorização da docência para a formação das profissões”. Acredita que a profissão docente é uma das mais importantes, por relevar a ideia de que sem professor não há profissão. Sob este aspecto, Veiga (2008, p.18) afirma que é “evidente que a identidade do professor está em constante transformação” e, em seu desenvolvimento se faz necessário considerar a cultura em que o professor está inserido. Sobre este “estar inserido”, Pimenta (2000, p.5) acrescenta que “uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão da tradição”. Logo, o que se evidencia é a questão de que a identidade docente se configura no dia a dia, relevando saberes específicos, saberes docentes e experiências adquiridas intra/extra sala de aula, agregando os desafios enfrentados e superando aspectos relacionados à função docente.

Sob este contexto de possibilidades e potencialidades, o participante entende e acredita que a docência passa por um processo de desvalorização, principalmente na esfera pública (municipal, estadual e federal) em virtude da falta de políticas que valorizem e incentivem o professor.

[...] eu acredito que a profissão docente seja uma das mais importantes do País, que por mais que você precise de um advogado, de um médico, você precisa de um professor antes, se não você não teria nada disso, e não tem valor nenhum, não é que não tem valor nenhum, mas ela é muito desvalorizada, principalmente pelo governo, porque as empresas particulares talvez até incentivem um pouco mais o docente [...] (S5).

Quando interpelado sobre a “identificação com a prática docente”, diz que sente satisfação em desempenhar a profissão, até mesmo pelo fato de ainda ser jovem e ter uma idade muito próxima aos alunos, o que possibilita maior compreensão sobre o pensamento e o ponto de vista dos alunos. Mais uma vez saltam aos olhos, neste momento, as características de “*microssistema*”, mediante a noção de face a face. Este fato de falar a linguagem dos alunos também fora explicitado, falou sobre a experiência de estágio, expondo a condição laboriosa do ser professor.

Contudo, é perceptível que o participante também tem pretensões em desenvolver-se no campo da pesquisa, dado interessante porque este era o primeiro projeto de vida que possuía antes de ingressar na experiência e contexto docente.

As mudanças que o mundo e a sociedade vêm passando, inevitavelmente atingiram a escola e este modelo pedagógico anacrônico envolve a prática docente e, como resultado, a atividade profissional. Por isso Veiga (2008), ao falar da formação, infere que esta assume uma posição inacabada, atrelada à história de vida dos sujeitos em um contínuo processo de formação, o que proporciona abertura para o campo profissional.

[...] eu acabei de me formar, eu saí do ensino médio e já entrei na faculdade e comecei já a trabalhar nessa área. Mas meu projeto, minha ideia é começar um mestrado o ano que vem, se tudo der certo, começar o mestrado ano que vem, depois fazer um doutorado e tentar seguir nessa área até onde eu conseguir, até onde eu aguentar [...] (S5).

A seguir apresentamos a análise do entrevistado VI.

Análise do Entrevistado VI

UNIDADES DE SENTIDO	UNIDADES DE SENTIDO TRANSFORMADO	SÍNTESE DA UNIDADE DE SENTIDO TRANSFORMADO
<i>I - Contexto de Construção Profissional</i>		
	<p>A entrevistada, desde criança, era curiosa e por conta de tal situação sempre se identificou com a questão da “busca pelo conhecimento”. A família contribuiu incisivamente na escolha pela docência, por influenciar na escolha de uma profissão na qual se pudesse conciliar a questão da maternidade. Logo, a docência se configura enquanto opção profissional por acomodar a questão da maternidade com a busca pelo conhecimento, concretizado na sala de aula, enquanto contexto para tal busca. O estágio se demonstrou pouco proveitoso por causa da postura tradicional dos professores e por remanejar os estagiários para funções que não competiam à realidade pedagógica/didática do contexto de estágio.</p>	<p>- O processo de escolha da profissão docente teve influência do “mesossistema”.</p>
<i>II – Contexto de formação e Prática da Docência</i>		
	<p>Após prestar vestibular para várias áreas – dialogáveis entre si – opta pela Biologia e conseqüentemente faz a experiência da graduação em Contabilidade (que não conclui por questão de identificação). Em se tratando da formação continuada, além dos cursos de extensão, também fez especialização em Biologia Molecular e, em seguida, o Mestrado. Constata a desvalorização do docente, principalmente em relação aos aspectos financeiros, à indisciplina por parte do alunado e à escassez de recursos. Acredita que a docência sobrevive porque é vista como vocação.</p>	<p>- De acordo com as Dinâmicas de Construção Identitária de Barbier (1996), constatou-se a incidência da “dinâmica de diferenciação identitária”.</p>

QUADRO 6 – Sistematização dos dados do Entrevistado VI, segundo o método de Giorgi (1985)

A unidade de sentido - **Contexto de Construção Profissional** – demonstra o sujeito pesquisado se apresentando como uma pessoa curiosa, que sempre se colocou em estado de prontidão para aprofundar e descobrir informações sobre o que lhe desperta atenção, para resolver assuntos do dia a dia. A questão lúdica

aparece como experiência (desde a infância) para enfrentar situações-problema, e sua narrativa frisa o interesse pelos filmes do tipo ficção.

A análise dessas vivências evidencia a colaboração, de certo modo, da definição pela escolha da “área de atuação”, tendo em vista que, desde a infância até o Ensino Médio, as áreas de interesse se voltaram para as chamadas Ciências da Natureza (Física, Química, Biologia), áreas que se confirmam até pela intenção em ingressar na vida acadêmica, mediante a escolha do rol de cursos pretendidos pela entrevistada (Engenharia Química e Medicina). Foi neste intercurso que surgiu a opção pela graduação em Biologia, como opção posterior, conforme explicitado no relato.

[...] Eu sempre gostei de assistir filmes de ficção científica, eu assistia o filme e ficava pensando naquilo, como que podia ser, eu queria descobrir aquilo, queria desvendar. E sempre fui muito ligada à astronomia, então eu acho que eu já nasci desse jeito, porque nem todo mundo é assim, né?! Eu fazia umas coisas de malvadeza, mas era porque eu queria aprender. Eu pegava a formiguinha e punha no congelador, punha ela no sol, depois levava ela pra nadar. Teve uma vez que eu não lembro se eu tirei ou se já tava sem cabeça a formiguinha, daí eu quis colar, fui lá preparar uma cola, que antigamente era aquela cola de trigo no fogão, eu fui preparar a cola pra colar a cabeça da formiguinha, acho que isso não é normal, é uma coisa meio doida. Eu fazia isso, e era assim, acho que sempre foi, e não dependia muito de pessoas, mas acho que o interesse partiu de mim mesmo, e foi assim acentuado com esses filmes [...] (S6).

[...] Mas depois quando chegou no Ensino Médio eu vi que eu gostava muito mais de Química e Biologia do que do resto. E quando eu resolvi fazer vestibular eu pensei em duas coisas: Engenharia Química e Medicina. Engenharia Química era em Lorena, eu tinha 17 anos, tinha que ter emancipação, e Medicina eu não tinha feito cursinho nem nada, daí eu não passei na primeira vez que eu prestei em Taubaté. Ai eu pensei “acho que não vou fazer cursinho não, eu vou fazer faculdade de Biologia, e depois no final do ano eu faço de novo os vestibulares, que aí eu tô com 18 anos”. Só que eu comecei a fazer Biologia e nunca mais voltei pra fazer vestibular nenhum, não quis, eu vi que era Biologia mesmo o que eu queria, porque aí eu tinha oportunidade de ver tudo o que eu gostava: Geografia, História, Química, Matemática, é tudo misturado. Então eu vi que era aquilo o caminho certo, eu respiro Biologia 24 horas por dia praticamente, não só por causa da escola em que eu leciono, mas quando eu chego em casa, eu ainda tô pensando em biologia. Eu falo: “não pode comer isso”, “não faça aquilo”, “limpa aqui”, então eu não saio do personagem 24 horas [...] (S6).

Ao relatar as influências que a conduziram à profissão docente, num primeiro momento, foi enfática: “por comodidade”. Logo, ela narra que o modo como sua vida particular se transcorreu a levou a optar por uma profissão com a qual pudesse conciliar a questão da maternidade, tendo em vista que o casamento ocorrera cedo. Assim, esta carreira estaria atrelada e conduzida pelo ritmo das obrigações maternas, conforme desejo do seu contexto familiar.

[...] Ser professora já foi uma questão de comodidade. Porque eu nem imaginava que eu fosse me casar assim tão rápido, eu achava que eu não ia casar, e que eu ia embora do Brasil talvez, que eu fosse virar uma pesquisadora, ou algo assim. Daí já viu né?! Eu comecei a namorar, depois resolvi que ia ficar noiva, depois resolvi que ia casar, e depois de dois anos de casada eu tive o meu primeiro filho, daí eu vi que não tinha jeito, que tinha que ser uma profissão que desse pra conciliar. Eu não queria abandonar a Biologia de maneira nenhuma, mas também eu não podia trabalhar o dia inteiro, ainda mais há um tempo atrás que isso não era bem visto, não era aceito, minha mãe e todo mundo era contra ter que deixar o filho com alguém, então era uma maneira de eu deixar pouco tempo, eu trabalhava, saía de casa, mas pouco tempo [...] (S6).

Nota-se aqui que a definição pela carreira docente sofreu influência do “mesossistema” família e o contexto da formação/escolha profissional interagiu e evidenciou processos de ruptura e continuidade. Na ótica de Dessen e Costa Júnior (2005), nesse jogo de forças que aí ocorre, há participação de múltiplos ambientes, e a pessoa assume um papel ativo. Atrelado a isso, aparece a noção do “cronossistema”, pois, no contexto de desenvolvimento, há modificações ao longo do tempo que marcam a pessoa, mostrando sua evolução no ambiente e na sociedade.

Sob esta ótica “microgenética”, observa-se a interação entre um indivíduo em desenvolvimento e aqueles com quem ele convive. Para Bronfenbrenner e Morris (1998), as mudanças que ocorrem nos ambientes em decorrência do tempo, por sua vez, podem produzir mudanças significativas no indivíduo, a ponto de orientá-lo em tomadas de ações tanto positivas como negativas.

A respeito desse contexto familiar, fica clara a ideia da curiosidade, ou melhor, da busca pelo conhecimento por parte do entrevistado, principalmente pela sala de aula ser um contexto de estímulo para se praticar tal busca.

[...] Mas aí eu descobri que dar aula me mantinha em atividade e ia aguçando a minha curiosidade, porque às vezes o aluno fazia uma pergunta e eu ficava “poxa, mas eu não pensei por esse aspecto”, daí eu ia lá e ficava atrás da resposta. Isso me estimulava. E me estimula até hoje, até hoje acontece isso. Sempre tem o aluno que pensa em alguma coisa assim, às vezes as perguntas são ruinzinhas, uma vez ou outra tem uma pergunta legal. Daí eu acho que é bem por aí, as perguntas me movem! [...] (S6).

Em relação à “experiência do estágio como sensibilização para prática docente”, a entrevistada narra sua trajetória acadêmica na graduação, em que no seu processo de construção identitária profissional fez parte das mudanças e da evolução da instituição em que estudou (desde a faculdade até adquirir o *status* de universidade).

Logo, a questão de “*cronosistema*” reaparece determinando a passagem do tempo histórico, que dimensiona e estrutura os diferentes sistemas culturais na visão de Dessen e Costa Júnior (2005).

Neste íterim, a entrevistada narra que trabalhava durante o dia em um emprego que não era compatível com a profissão docente e que realizava os estágios no período da noite. Nesta experiência, salienta que na escola em que realizou tal estágio, os professores não gostavam de ter estagiários, e que muitos realizavam trabalhos junto a outros setores da escola, sem ter ligação direta com a prática docente, o que acarretou pouca experiência neste campo, nesta fase de sua formação. Deste modo, no pouco tempo em que esteve em sala, pode assim refletir sobre o papel do professor se colocando no lugar dos alunos e observando suas críticas e pedidos.

[...] Então só tinha a noite mesmo pra fazer estágio, no João Alves, mas assim que eu entrei a primeira vez em uma sala de aula como estagiária eu fiquei surpresa, porque já estava muito diferente da imagem que eu tinha de escola, apesar de que eu estudava em uma escola particular e quando eu fiz estágio foi em escola pública. Não é o que é hoje, mas naquela época já era um pouco conturbado também, e os professores não gostavam muito de ter estagiário na sala, então muitas vezes a gente era direcionado pra secretaria da escola, pra fazer alguma coisa na secretaria. Tinha festa junina, então você cumpria lá não sei quantas horas de festa junina, acho que dava um bônus em horário pra ficar na festa junina. Eu lembro dessas coisas, foi pouca a experiência em como dar aula porque foi pouco o meu contato [...] (S6).

[...] Quando eu fui estagiária eu voltei pro banco escolar, como se eu tivesse até numa situação de aluna de ensino fundamental e médio, que na época era ginásio e colégio, então eu tinha uma visão diferenciada, porque eu estava ali no banco de aluno, mas tentando aprender a verificar o que o professor estava utilizando como estratégia [...] (S6).

[...] Eu acho que fiquei mais sensível aos pedidos dos alunos, às críticas dos alunos, quando eu fazia o estágio. Porque também na época em que eu fui estagiária, o professor tinha um pedestal, era autoridade máxima, então praticamente nem sabia o nome dos alunos, fazia chamada por número, chegava, entrava, escrevia na lousa e ia embora, nem com a gente mesmo eles falavam, nem com estagiário, já nem gostavam da gente, então era assim uma coisa meio ditatorial. Aí eu tentei reverter, não queria que fosse daquela maneira [...] (S6).

Fica expressivo neste processo o que Dubar (2002) afirma sobre a noção de o trabalho estar em constante transformação. Para ele, desde os anos 60, o “modelo da competência” – saber, saber fazer, saber ser e, atualmente, saber conviver – passa a ser uma “relação de serviço” que acompanha a evolução industrial e o processo de terceirização das atividades, colocando, nesse centro, a relação de satisfação. No caso da escola, isso ocorre de múltiplas formas, posto que essa adquire um aspecto empresarial, transferindo para o indivíduo a incumbência de manter-se em estado de competência e competição, presentes no relato da entrevistada e ilustrado à frente.

A segunda unidade de sentido - **Contexto de Formação e Prática da Docência** – explicita a questão do “processo de formação acadêmica e formação continuada”, notando-se que a entrevistada realizou a licenciatura curta e plena na área da Biologia, porém, parou um ano para realizar uma experiência no campo da Contabilidade, a pedido do seu chefe naquela época.

Embora a empresa financiasse os custeios de tal graduação, a entrevistada se propôs a realizá-lo custeando-a de seu próprio bolso, tendo em vista a ideia de não ficar “com consciência pesada” em caso de tal experiência não ser significativa. Embora tenha gostado de aspectos relacionados ao curso, trancou-o no final do ano para mudar de ramo e seguir com a carreira docente.

Foi então que começou a conciliar o trabalho durante o dia e a docência à noite, atuando como substituta. Com o passar do tempo, foi realizando concursos, até, finalmente, se efetivar e acumular dois cargos (na disciplina de Biologia e Ciências), na rede estadual de ensino. Neste processo, a entrevistada não ingressou

como efetiva em uma escola em Taubaté e, como estava grávida, utilizou-se de outros recursos, por meio de legislação, para que pudesse ser removida para sua cidade. Para tanto, começou a realizar cursos de extensão com duração de 30 horas, que eram revertidos em pontos que contribuiriam para que tal remoção pudesse cada vez mais aproximá-la da cidade de Taubaté. Como a gravidez se antecipou, ficou temporariamente na Diretoria de Ensino de Taubaté. Posteriormente, pediu exoneração do cargo de Ciências por considerar que o Ensino Fundamental do Estado estava se deteriorando.

Neste contexto, realizou a especialização em Biologia Molecular, tendo em vista seus filhos já crescidos. Prestou concursos públicos como professora na rede municipal, lecionou por volta de dois anos. Como a jornada de trabalho na rede municipal era de 40 aulas semanais, considerou que era uma carga muito pesada, somada às 25 de Biologia que possuía junto à rede estadual. Neste período, prestou o concurso para o colégio da Universidade de Taubaté, no ano de 2003, aposentando-se da rede estadual em 2006 e iniciando o mestrado em 2007.

Em relação às dinâmicas de construção identitária de Barbier (1996), a dinâmica da entrevistada pode ser entendida como “*dinâmica de diferenciação identitária*”, em que a formação é vista como uma continuidade de um objetivo pessoal, sob o aspecto de investimento.

Faz-se interessante perceber que, neste itinerário de formação continuada, a entrevistada enfatiza a ideia de que, mesmo com todos os cursos, ainda pretende adquirir conhecimento, independentemente do trabalho realizado na sala de aula, por ser uma pessoa ávida em conhecer, aspecto este salientado ao longo de toda a entrevista.

Quando questionada acerca da profissão docente nos dias atuais, entende que a profissão passa por uma “crise de identidade” e que sobrevive graças à “visão da docência como vocação”. Afirma que, anteriormente, o professor entrava em sala de aula e, ao indagar o aluno sobre qual profissão optaria, o perfil dos alunos era mais direto ao se posicionar sobre a escolha da carreira. Com o passar do tempo (segundo ela, a partir da década de 90), percebe-se que este posicionamento foi se tornando mais permissivo quando voltado para a escolha da carreira. Nota certo desinteresse por parte do alunado, principalmente o da rede estadual, que colocava como barreiras a questão do custo de uma graduação, o tempo de duração do curso

e a questão do hábito de estudo. Por isso salienta a questão da docência como vocação.

Embora a noção de docência esteja bem presente no relato, vários autores, como Bourdonche (1991), são categóricos ao afirmar que esse modelo de cunho religioso vem sendo ultrapassado por um modelo “estatificado” e que deu rumos à profissionalização docente, significando o rompimento com a relação vocacional. Com essa estatificação surgem instituições reguladoras que conduzem o professorado ao processo de “funcionarização”.

[...] Eu acho que o que mais me chamou a atenção durante todo esse tempo, é que antigamente você entrava na escola, mesmo estadual, e perguntava “o que você quer ser?”, e você ouvia: engenheiro, médico, advogado... Acho que lá pela década de 90, em 98, 99, por aí, a gente chegava na sala do terceiro ano: “e daí, vão fazer vestibular do que?”, “ah não sei”, “não vou fazer”, e poucos se arriscavam a falar que queriam fazer medicina, direito, engenharia. Em 2000 e alguma coisa, no máximo você ouvia que queria ser professor, porque não ia conseguir pagar, ou não tinha perspectiva de fazer faculdade com maior carga horária, que tinha que ter hábitos de estudo. Porque a diferença básica é que não tem hábito de estudo no estado, na rede pública, foi acabando, porque no início tinha sim, mas depois acabou. Mas eu não sei dizer pra você onde é que parou isso, sei lá, acho que lá no final da década de 90. Já vinha diminuindo o interesse dos alunos a cada ano, mas de repente sumiu, não sei dizer pra você onde é que ficou estrangulado, mas ficou estrangulado! [...] (S6).

[...] Eu acho que só fica o professor que tiver uma visão muito otimista, de que a gente tá mesmo fazendo a diferença, que um dia esse país vai melhorar, que um dia a gente vai poder produzir o conhecimento aqui, que talvez os jovens se interessem mais, que tenham objetivo na vida [...] (S6).

É neste contexto que a entrevistada indica que se o professor não for otimista e conduzir sua prática por uma questão pessoal, possivelmente não conseguirá desenvolver o seu trabalho, se depender somente do sistema. Aponta-se, neste intercurso, a questão das condições que o ambiente escolar propicia ao desenvolvimento da prática docente, relevando as condições subjetivas e objetivas como possibilidade de estímulo e auxílio para com a prática do professor. No entanto, a entrevistada constata o inverso em relação à rede estadual, relata inúmeras situações que ocorreram ao longo de sua permanência em tal rede, que envolviam desde falta de recursos à ausência do corpo gestor e, para que houvesse

um desempenho favorável, os professores tinham que criar estratégias, abarcando a comunidade escolar para suprir a defasagem de organização proveniente de tal rede de ensino.

[...] Se você soubesse que eu penso que se na escola pública tivesse limpeza, tivesse umas carteiras bonitas, que o ambiente deveria ser agradável, se tivesse todo o equipamento de uma sala, tivesse todo o quadro de funcionários preenchido, eu acho que já seria 50% do trabalho do professor [...] (S3).

[...] A gente mantinha o laboratório como uma sala ambiente, que a gente ia deixando ela preparada o máximo possível, que nós sabíamos que tinha um time de professores que queria que os alunos aprendessem, então tinha professor de Química, de Física, de Matemática, de artes, de inglês, eu também fazia parte desse time. Então a gente escolhia, vamos escolher pais sérios, de manhã fazer os alunos estudarem, pra ver se eles vão pra frente, e a gente fez isso enquanto a gente ficou lá. Agora acho que já não tá mais ninguém lá, todo mundo já se aposentou [...] (S6).

Quando questionada se mudaria de carreira, reporta-se, observando sua trajetória profissional, afirmando que a única coisa que anteciparia seria sua entrada na rede particular de ensino, por oferecer melhores condições de trabalho, embora também saliente que neste sistema está ocorrendo a questão do desinteresse do alunado frente às questões que envolvem o hábito de estudo e suas nuances.

4.3.1 Análise dos entrevistados da escola de autarquia

Analisando os dados dos entrevistados desse contexto, mediante os sistemas ecológicos propostos por Bronfenbrenner (1996) e que influenciaram a opção pela profissão docente, constatou-se uma diversidade na trajetória de vivências dos participantes envolvidos. Para o entrevistado com menos tempo de docência, houve a influência dos “*microssistemas-família- escola*” e, para a entrevistada com mais tempo de exercício-profissão, do “*mesossistema*”.

Acerca das dinâmicas de Barbier (1996), houve a incidência da “*dinâmica de afirmação identitária individual e coletiva*” para o entrevistado com menos tempo de profissão e, para a segunda entrevistada, a dinâmica que mais influenciou o seu processo foi a de “*diferenciação identitária*”.

4.4 Análise dos Dados entre os Contextos de Formação

Para Bronfenbrenner (1996), o estudo do desenvolvimento humano exige um percurso mais amplo que o da observação do comportamento, requer o exame de sistemas de *“interação social”*.

Desse modo, ao se comparar a análise dos dados entre os contextos envolvidos nessa pesquisa, considerou-se que, entre os sistemas que influenciaram a opção pela profissão docente, houve maior interferência do *“microssistema-família”* nos três contextos pesquisados (estadual, particular e autarquia), seguido pela influência do *“mesossistema família-escola”*, em apenas dois dos três contextos envolvidos (particular e autarquia). O *“macrossistema”* apresentou-se, no contexto da escola particular, na narrativa de uma das entrevistadas, pois a docente se preocupa com a transmissão de valores na formação do ser humano, enquanto para os outros entrevistados o macrossistema esteve presente apenas como molde de formação, a partir de referências à desvalorização, aos baixos salários, à falta de recursos e de investimentos materiais, além da indisciplina do alunado.

Em relação às dinâmicas de construção identitária, na ótica de Barbier (1996), a que mais incidiu na trajetória docente dos participantes envolvidos foi a *“dinâmica de afirmação identitária individual e coletiva”*.

Em todos os contextos, nota-se o aparecimento da ideia de *“vocaçã docente”* e os entrevistados explanam sobre a *“crise de identidade docente”*, evidenciada em Dubar (2002) e Chamon (2003), e salientam a questão da falta de reconhecimento financeiro como um dos entraves do processo de desvalorização da profissão.

Mesmo sob este cenário de desvalorização, as características do *“afeto”* e da *“reciprocidade”*, que reforçam a influência do *“microssistema”*, aparecem como fatores que impulsionaram e impulsionam os participantes envolvidos nesta pesquisa à escolha e permanência na profissão docente.

Todavia, constatou-se, à guisa de conclusão, ser delegada à formação docente uma visão eminentemente vocacional, desmerecendo o processo de profissionalização necessário a toda categoria de profissionais. Os dados permitiram supor que tal crise de identidade docente deva-se a não utilização da formação enquanto instrumento de valorização da profissão; e, principalmente, de seu

reconhecimento social, fazendo jus, como exemplo, a uma remuneração financeira que advenha da qualificação instrumental do profissional docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise individual dos depoimentos coletados junto aos participantes desta pesquisa, seguida da análise dos dados de cada contexto - estadual, particular e autarquia - e posterior comparação entre esses contextos, observa-se, em relação ao objetivo geral, que foi o de investigar as interações entre os sistemas da Teoria Bioecológica, considerou-se a predominância do *“microssistema-família”*, que, de modo relevante, influenciou a formação do professor da Educação Básica e sua escolha pela profissão docente nos três contextos investigados. Emergiu a influência do *“mesossistema”* constituído pela interação entre os *“microssistemas família-escola”* e, por último, no contexto da escola particular, verificou-se a interferência do *“macrossistema”* na atuação da profissão docente na narrativa de uma das entrevistadas.

A análise dos dados revelou a presença importante do *“microssistema- família e escola”*, como ambiente no qual a pessoa estabelece relações face a face estáveis e significativas, desenvolvendo características de *“reciprocidade”*, em termos das influências da família e da escola e de *“equilíbrio de poder”* (de indivíduo para indivíduo). Percebeu-se, ainda, a emergência dos *“processos proximais”*, entre família, professores e amigos como elemento catalisador da *“afetividade”*, enquanto propriedade da pessoa e aspecto mais salientado nos relatos dos entrevistados, balizando a díade professor-aluno, estimulando e fortalecendo a escolha pela profissão docente.

É válido supor que a visão da docência enquanto vocação (sacerdócio) persiste nos achados desta pesquisa. Contudo, a partir do processo de *“terceirização de serviços educacionais”*, o contexto estudado por Dubar (2002) deixa evidente que esse modelo de professor religioso, cuja docência envolveu-se numa aura de vocação/sacerdócio, foi substituído pela *“estatização”*, rumo à profissionalização, o que ocasionou o rompimento dessa visão vocacional para um processo de *“funcionarização”*, e autor entende que a noção de trabalho, a partir da década de 1960, passa por transformações, recebendo influência do chamado *“modelo de competência”* - saber, saber fazer, saber ser e saber conviver - detalhadamente explanados por Delors (2001). Chamou a atenção esse processo de mudança da noção de trabalho, em que sua mais significativa transformação passou a ser uma *“relação de serviço”*, porque acompanhou a evolução do trabalho

industrial. Nesse sentido, os entrevistados não percebem essa mudança e os dados permitem concluir que essa lógica fica num segundo plano em relação à postura e à prática da profissão docente.

O “mesossistema”, formado por um conjunto de microsistemas, que foca as interações entre os principais cenários em que o indivíduo viveu, apareceu nos dados na relação família e escola; já o “*macrossistema*”, apresentado pelos valores e crenças que permeiam a cultura, foi vivenciado e assimilado no decorrer do processo de desenvolvimento dos participantes, e, desse modo, estabeleceram padrões e atividades determinados pelo tempo histórico, anunciando as vivências de mudanças na profissão docente. Portanto, aqui se evidencia a influência de um desenvolvimento no contexto, ou seja, tais contextos foram determinantes na trajetória de formação desses participantes. Seus relatos apresentam essas influências, mas não perceberam o quanto essa questão dos contextos, ao longo da narrativa, foi crucial em sua profissionalização. Assim, os participantes parecem atribuir mais valor à docência enquanto vocação, subdimensionando o valor dos contextos nos quais sua formação promoveu o desenvolvimento enquanto docentes, desvalorizando a trajetória de sua profissionalização.

Em relação aos objetivos específicos, no que tange à identificação das dinâmicas de construção identitária propostas por Barbier para a compreensão de como essas dinâmicas influenciaram o processo de desenvolvimento dos participantes, notou-se a incidência da “*dinâmica de afirmação identitária individual e coletiva*” nos três contextos pesquisados, seguida da influência da “*dinâmica de diferenciação identitária*” e da “*dinâmica de reserva identitária*”.

Para Barbier (1996), pertencem à “*dinâmica de afirmação identitária individual e coletiva*”, indivíduos que compreendem a formação como um aumento de eficiência no trabalho no curso de suas vidas. Na “*dinâmica de diferenciação identitária*”, a ideia de formação ganha a conotação da continuidade de um objetivo pessoal, entendido como investimento. A “*dinâmica de reserva identitária*” ocorre com indivíduos que experimentam um sentimento de incoerência e unidade identitárias e que, por isso, veem a formação como um modo de preparação para oportunidades futuras, o que, de certo modo, vai ao encontro da ideia corrente de o docente optar pela profissão sem noção do “*processo de funcionarização*”, que, segundo Dubar (2002), prejudica a consolidação da identidade profissional dos professores pela falta de um código de ética próprio, de organizações fortes

(sindicatos), além da visão de que o docente não é visto, ainda, como uma categoria profissional, se comparado a outros grupos ocupacionais.

Os resultados possibilitaram conhecer a influência que a escola exerce e exerceu na vida dos entrevistados. Alguns, desde a infância, já se identificavam com o papel exercido pelo docente e outros foram influenciados pelo contexto da educação formal, ao longo do curso de vida, durante a realização da Educação Básica até a graduação. A família teve papel importante por reforçar qualidade das interações das díades entrevistados-escolas, influenciando a escolha da profissão e sua permanência na docência.

Cabe salientar que, em se tratando de desenvolvimento humano, esses dados não se esgotam; assim, aspectos como a “crise de identidade da profissão docente”, apontada por Dubar (2002) e Chamon (2003); concretizada na desvalorização financeira desse profissional, as condições materiais, psicológicas, disciplinares, embora não tratadas nesta dissertação, surgem como escopo para alimentar futuras discussões as quais essa pesquisa não teve como propósito investigar, mas cujos dados, de modo efetivo, anunciam e elucidam discussões sobre a realidade da docência e sobre o modo pelo qual a área do desenvolvimento humano pode contribuir para seu efetivo exercício, desenvolvendo pessoas e contextos e sendo por eles desenvolvido.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABRAHAM, A. **L'enseignant est une personne**. Paris: ESF, 1984.

ALARCÃO, I. Reflexões críticas sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.

_____. Formação contínua como instrumento de profissionalização docente. In: Veiga, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, Papyrus, 1998, p.99-122.

ALVES, P. B., KOLLER, Sílvia Helena, SILVA, Aline Santos *et al.* Atividades cotidianas de crianças em situação de rua. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, sep./dic., v.18, n. 3, p.305-313, 2002.

ASPESI, C., DESSEN, M.; CHAGAS, J. A ciência do Desenvolvimento Humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em M. Dessen & A. Costa Jr. (Orgs.). In: **A ciência do desenvolvimento humano – tendências atuais e perspectivas futuras** (p. 19-36). Porto Alegre: Artmed, 2005.

BARBIER, J. M. De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. **Education permanente**, n. 128, 1996. p. 11-26.

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, 28, 117-148, 2003.

BASSO, I. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 44, abril, 1997, p. 19-32.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENAÏOUN-RAMIREZ, N. **Contribution à l'étude de la professionnalité enseignante**. Des enseignants face à l'imprévu en classe. Tese de doutorado em Sciences de l'Education, Université de Toulouse II – Le Mirail, 2001. 284 p.

BERGER, K. S. **O desenvolvimento da pessoa – da infância à adolescência**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

BIAGGIO, A. **Psicologia do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1978.

BOMBASSARO, L. C. **Epistemologia: produção, transmissão e transformação do conhecimento**. Anais do VII ENDIPE. Goiânia, 1994.

BRASIL. Código Civil. **Novo código civil e legislação correlata**. Brasília: 2002. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003. 614p.

BRONFRENBERGER, U. Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist**, Washington, DC: American Psychological Association, n.32, p. 513-531, 1977.

_____; CECI, S. **Psychological Review**, Washington, D.C., American Psychological Association, n.101, p. 568-586, 1994.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Original publicado em 1979).

_____; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). **Handbook of child psychology**, Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.

_____. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese, 2ª Reimpressão, Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002. (Original publicado em 1979).

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O. ; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. **A vida e o ofício dos professores**. Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 2a ed. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 7-20.

CARDOSO, R. L. C; MIRANDA, V. R. A criança, a família, a escola e seus aprendizados. In: MIRANDA, V.R; LONGO, T.P; FONSECA, G. C. B; ZEVIR, C. (Org.) **Educação e aprendizagem**. Contribuições da psicologia. Curitiba: Juruá, 2008.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro: das promessas às incertezas**. São Paulo: ARTMED, 2006.

CATANI, D. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) – **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003, p. 119/130.

CECCONELLO, A.; KOLLER, S. Inserção Ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16, p. 515-524, 2003.

_____. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, S.H (Org.) **Ecologia do desenvolvimento humano**. Pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CHAMON, E. M. Q. de O. **Formação e (re) construção identitária: estudo das memórias de professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada**. Tese (PhD) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

CIAMPA, A.C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COLE, M.; COLE, S. **O Desenvolvimento da criança e do adolescente**. (M. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2004 (trabalho original publicado em 2001).

CUNHA, M. B. **Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia**. Brasília: Brique de Lemos Livros, 2001.

DELORS, J. Educação: Um Tesouro a Descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI** - 6 ed. - São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2000.

DESSEN, M. A.; GUEDEA, M. T. D. A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. **Paidéia**, v. 15, n. 30, p. 11-20, 2005.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A.C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2012.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS, A. C.; GOMES, W. Conversas sobre sexualidade na família e gravidez na adolescência: a percepção dos pais. **Estudos de Psicologia** (Natal), 1999, v.4, n.1, p. 79-106.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: ESTRELA, Albano; CANÁRIO, Rui; FERREIRA, Júlia (Orgs.) **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1996, p. 45-52.

_____. **Para uma teoria sociológica da identidade**. Em A socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Revista Educação e Sociedade**, v. 19, n. 64, set. 1998.

_____. **La crise des identités: l'interprétation d'une mutation.** Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

_____. **A Socialização. A Construção das Identidades Sociais e Profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELDER Jr, G. H. Human lives in changing societies: Life course and developmental insights. Em R. B. Cairns, G. H. Elder & E. J. Costello (Orgs.), **Developmental science** (pp. 31-62). New York: Cambridge University Press, 1996.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor.** Porto: Porto Ed, 1995.

FERREIRA, F. I. Identidades dos professores: perspectivas teóricas e metodológicas. In: ESTRELA, Albano; CANÁRIO, R.; FERREIRA, J. (Orgs.) **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho.** Lisboa: Universidade de Lisboa, 1996, p. 309- 328.

FLEURY, M. G. **Sinfonia rural: concepções de uma comunidade sobre criança, educação e desenvolvimento infantil.** 1999. 186 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, FFCLRP-USP.

FRIGOTTO, G.. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia. **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha.** São Paulo: Cortez, 2001.

GANDIN, L. A. Para onde a escola está sendo levada? (ou a escola pode ser levada para algum lugar diferente daquele que o projeto hegemônico quer?). In: Brasília: **Revista de Educação – AEC – Para onde vai a escola,** n. 107, abr/jun de 1998.

GARCIA, N. SILVEIRA; S. YUNES, M. **Inserção Ecológica e os Estudos sobre risco, proteção e resiliência** – Pesquisas e Intervenções em comunidades de baixa renda no Extremo Sul do Brasil. In: Risco, Proteção e Resiliência, no prelo, 2008.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente** - Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998.

GERVAIS, M. C.; JOVCHELOVITCH, S. **The health beliefs of the Chinese community in England: a qualitative research study.** London: Health Education Authority, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORGI, A. **Psicologia como ciência humana: uma abordagem de base fenomenológica**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

_____. Sketch of a psychological phenomenological method. In: A. Giorgi (Org.), **Phenomenology and psychological research** (p.8-22). Pittsburg: Duquesne University Press, 1985.

GOMES, J. C. / SCHAFFEL S. L. (org.) **Formação docente: diferentes percursos**. Rio de Janeiro. 2007.

GOMES, W. A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. **Psicologia USP**, 1997, v.8, n. 2, p. 305-336.

GOTLIEB, G. Developmental psychobiological theory. Em R. B. Cairns, G. H. Elder; E. J. Costello (Orgs.), **Developmental science** (p. 63-77). New York: Cambridge University Press, 1996.

_____. Probabilistic epigenesis of development. Em J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.), **Handbook of developmental psychology** (p. 3-17). London: Sage Publications, 2003.

GUARESCHI, P. **Sociologia Crítica Alternativas de mudanças**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

HABERMAS, J. **A técnica e a ciência como “ideologia”**. Rio de Janeiro, Edições 1970, [s.d.], (Coleção Biblioteca de Filosofia Contemporânea, v.3)

HADDAD, L. **A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação**. 1997. 327 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAIR, Jr.J.F (*et al.*). **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

IMBERNÓN, F. **La formación del profesorado**. Barcelona, Editorial Paidós, 1997.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JODELET, D. **Representações Sociais: um domínio em expansão**. Petrópolis. Vozes, 2001, p. 17-44.

KREBS, R. J. **Urie Bronfenbrenner e a Ecologia do Desenvolvimento Humano**. Santa Maria, Casa Editorial, 1995.

LAKATOS, E M. **Sociologia Geral**. 6. Ed. São Paulo: Atlas S.A, 1990.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Brasília. V. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>. Acesso em 06 de agosto de 2010.

MAGNUSSON, D.; CAIRNS, R. (1996). Developmental science: Toward a unified framework. Em R.B. Cairns, G.H. Elder & E.J. Costello (Orgs.), **Developmental science** (p. 7-30). New York: Cambridge University Press.

MARCONDES, D. **Filosofia analítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. (Coleção Passo a passo).

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**. São Paulo, SP. ED: Loyola, 2010.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**. RS: Unisinos, 2004.

MORETTO, C. F. **Ensino superior, escolha e racionalidade: os processos de decisão os universitários do município de São Paulo**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORTIMORE, P. The nature and findings of school effectiveness research in primary sector. In: S. Riddell e S. Brown (eds.) **School effectiveness research: its messages for school improvement**, HMSO: Londres, 1991.

MORTIMORE, P., SAMMONS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D.; ECOB, R. **School matters: the junior years**. Wells: Open Books, 1998.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, E. Dom Quixote, 1992.

_____. História da educação: percursos de uma disciplina. **Análise Psicológica**, Lisboa, n.4, 1996.

_____. (Org.) **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

NUTTAL D. N.; GOLDSTEIN H.; PROSSER R.; RASBASH J. Differential school effectiveness. **Journal of Educational Research**, 1989, 13:769-776.

OLIVEIRA, Z. M. R.; SILVA, A. P. S.; CARDOSO, F. M.; AUGUSTO, S. O. Construção da Identidade Docente: relatos de educadores de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.129, set./dez, 2006. p. 547-571

PAPALIA, D.; OLDS, S. **Desenvolvimento Humano**. (D. Bueno, trad.) Porto Alegre: Artmed, 2000 (trabalho original publicado em 1998).

PRATTI, L, COUTO, M^a C; MOURA, A; POLETTO, M.; KOLLER, S. Revisando a Inserção Ecológica: Uma proposta de Sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.21, n. 13, p. 160-169, 2008.

PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192p

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, - 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

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

RABELLO, E.T.; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em <<http://www.josesilveira.com>>. Acesso em 29 de setembro de 2011.

Revista Espaço Acadêmico em Educação, n. 31, dezembro de 2003. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/031/31cmeksenas.htm>>. Acesso em 19 de outubro de 2010.

RIBEIRO, A. M. **Curso de Formação Profissional em Educação Infantil**. Rio de Janeiro: EPSJV / Creche Fiocruz, 2005.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

SHANAHAN, M.J., VALSINER, J.; GOTTLIEB, G. Developmental concepts across disciplines. In: J. Tudge, M.J. Shanahan & J. Valsiner (Orgs.), **Comparisons in human development: Understanding time and context** (p. 34-69). New York: Cambridge University Press, 1997.

SANTOS, L. M. M. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n.1, 2005.

SANTOS, B. de S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós- modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, C. R. **Afinal, pra que serve a escola? reflexões acerca da função social da escola do século XXI na cidade do Rio de Janeiro** . Cláudia Reis dos Santos, 2009. Disponível em: <http://educacao.unirio.br/uploads/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20PPGEDU%20-%20Claudia_Reis_dos_Santos.pdf>. Acesso em 19 de outubro de 2010.

SARAMAGO, G. **Breves considerações a respeito da Fenomenologia e do Método fenomenológico**. Disponível em <<http://www.fucamp.edu.br/wpcontent/uploads/2010/10/9%C2%AA-GUILHERME-SARAMAGO.pdf>>. Acesso em 24 de Abril de 2013.

SAVIANI, D. **“A formação do educador e os saberes que a determinam”**. Trabalho apresentado na mesa redonda. IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro – SP, 30.05.1996.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

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

TARNAS, R. **A epopeia do pensamento ocidental** – Para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo. Trad. Beatriz Sidou. 6. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

TEIXEIRA, G. **Ser professor universitário**. Disponível em <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/inicio.php>>. Acesso em 05 de outubro de 2010.

- TOURRAINE, A. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.
- VALSINER, J.; CONNOLLY, K. The nature of development: The continuing dialogue of processes and outcomes. In: J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.), **Handbook of developmental psychology**, 2003 (p. 9-18). London: Sage Publications.
- VAN GEERT, P. Dynamic systems approaches and modeling of developmental processes. In: J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.), **Handbook of developmental psychology** (pp. 640-672). London: Sage Publications, 2003.
- VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2004.
- YUNES, M. A. M. **A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa está sendo realizada por um aluno do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté. O tema/título da pesquisa é Contextos de Formação e Construção Identitária de Docentes: um enfoque Bioecológico. Seu objetivo é analisar de que modo os sistemas bioecológicos de Bronfenbrenner influenciaram na escolha da profissão docente e identificar qual das dinâmicas identitárias de Barbier mais influenciou na escolha ou reconstrução identitária dos docentes que se encontram em processo de formação continuada. Os dados serão coletados por meio de entrevista e os resultados dessa pesquisa serão utilizados apenas para fins acadêmicos.

Seguindo os preceitos éticos, informamos que sua participação será absolutamente sigilosa, não constando seu nome ou qualquer outro dado referente a sua pessoa que possa identificá-lo no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa. Pela natureza da pesquisa, sua participação não acarretará em qualquer dano a sua pessoa.

Você tem a total liberdade para recusar sua participação, assim como para solicitar a exclusão de seus dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalidade ou prejuízo, quando assim o desejar. As entrevistas realizadas serão armazenadas de modo digital, preservando-se as informações e condições citadas acima e os arquivos serão destruídos depois de transcrito o conteúdo. Os textos serão guardados por 5 anos, mantendo sigilo sobre o pesquisado.

Agradeço, , enfatizando que sua participação em muito contribui para a formação e para a construção de um conhecimento atual nesta área.

Taubaté, 15, março de 2012.

Prof.(a) Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão.

Orientadora da Pesquisa

Tendo ciência das informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____, portador do RG nº _____ autorizo a utilização, nesta pesquisa, dos dados por mim fornecidos.

Taubaté, __ / __ / 2012

Assinatura

ANEXO II



PRPPG-Pro-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel: (12) 3625 4143 – 3635 1233 Fax: (12) 3632 2947
cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 001/2014

Registro CEP/UNITAU nº 622/10 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto).

Pesquisador (a) Responsável: Malco Rodrigo de Oliveira Santos

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião ordinária de **14/03/2014**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou **Aprovada** a alteração do Título solicitada pelo autor, que passa a vigorar como: “Contextos de formação e construção identitária de docentes: um enfoque bioecológico”.

Taubaté, 14 de março de 2014

Profa. Dra. Maria Dolores Alves Cocco
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

ANEXO III

SOLICITAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA NA INSTITUIÇÃO

Taubaté, 15 de Março de 2012

Prezada Sr (a),

Vimos por meio deste, solicitar à V.Sa. permissão para a realização pesquisa intitulada **CONTEXTOS DE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE DOCENTES: UM ENFOQUE BIOECOLÓGICO** a ser realizada por **MALCO RODRIGO DE OLIVEIRA SANTOS**, aluno do curso de Mestrado em Desenvolvimento humano - Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté, para desenvolver uma dissertação de mestrado, com o objetivo de identificar como as interações entre os sistemas da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner influenciam a constituição identitária de docentes e a escolha de sua profissão.

Para isso, serão realizadas entrevistas armazenadas de modo digital, sendo os arquivos destruídos depois de transcritos e os textos guardados por cinco anos, mantendo-se sigilo do pesquisado, preservando as informações e condições previamente estabelecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os sujeitos. Cabe salientar que será mantido o anonimato da instituição e dos sujeitos dessa pesquisa.

Ressaltamos que esse projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, sob nº CEP/TAUBATÉ 622/10.

Certos de contar com a colaboração desta prestigiosa instituição, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos, sendo possível contato por meio dos telefones (12) 9114 - 3811 ou (12) 3648 - 4820.

Solicitamos, ainda, a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido e assinado.

No aguardo de resposta, apresentamos nossos agradecimentos e protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Malco Rodrigo de Oliveira Santos

ANEXO IV
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com as informações contidas no ofício nº _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada **CONTEXTOS DE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE DOCENTES: UM ENFOQUE BIOECOLÓGICO**, propósito do trabalho a ser executado por **MALCO RODRIGO DE OLIVEIRA SANTOS**, aluno do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano - Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté, a instituição que represento autoriza a coleta de dados.

Estamos cientes de que será mantido o anonimato da instituição, bem como dos alunos que participarão da pesquisa.

Nome do Pesquisador: **MALCO RODRIGO DE OLIVEIRA SANTOS**

Nome da Instituição: _____

CNPJ da Instituição: _____

Nome, cargo e assinatura do Representante Legal da Instituição

APÊNDICE I
ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Como ocorreu a escolha da profissão docente?

2. Neste processo, como avalia as influências por parte de pessoas, ambientes ou fatos na definição dessa profissão?

3. Como se deu sua entrada na formação acadêmica?

4. Como foi sua trajetória como docente?

5. Avaliando sua trajetória, faria hoje um redirecionamento da sua carreira?

APÊNDICE II
TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA
ENTREVISTA 1

M: *Como ocorreu a escolha da profissão docente? O que levou você a querer escolher ser professora?*

E: na realidade os meus pais são da educação, o meu pai é professor de história, mas ele sempre ficou na direção da escola, então pro meu pai a vida dele foi na direção da escola. Ele era diretor em Taubaté, não me lembro do nome, mas era uma escola conhecida, era uma escola estadual conhecida, era bem grade, e depois ele veio no antigo instituto, que agora é esse que o pessoal faz o “Paula Souza”, antigamente era o Instituto João Gomes de Araújo; o meu pai a vida inteira foi diretor, então eu vivi isso na minha casa. E na minha época, quando eu fui prestar vestibular, eu realmente não sabia o que eu queria fazer, como a maioria da meninada, que eu acho assim, uma idade horrível porque você não tem maturidade, mas você tem que escolher uma profissão que você não tem a mínima noção do que seja. Na época a moda era fazer agronomia, e não tinha nada a ver comigo, e eu fui fazer agronomia, e aí é claro, eu terminei a faculdade, tirei meu “crea”, mas nunca exerci a profissão porque não tinha nada a ver comigo.

M: *e teve alguma coisa que motivou você assim “ah eu vou fazer agronomia”, ou não?*

E: como eu falei pra você, era a moda, então pra todo mundo era legal, a faculdade tinha aberto, tava bombando, então era aquela coisa assim, e eu fui fazer a bendita agronomia até hoje eu não sei por quê. E aí eu fiquei um tempo, eu terminei a faculdade, o meu irmão tinha um comércio e eu fui trabalhar com ele e fiquei: meu Deus, eu preciso fazer alguma coisa! E aí conversando com amigos dos meus pais, daí eles falaram assim: você tem tanto jeito pra ensinar (por que eu sempre tive essa coisa pra ensinar, de sentar), por que você não faz alguma faculdade para trabalhar na área da educação? Eu falei: gente, mas matemática eu detesto, o quê que eu vou fazer? Daí um amigo da minha mãe, que era professor de ciências, falou Ana por que você não faz Geografia? Você gosta da área de humanas, e Geografia é uma matéria que é difícil ter professor. Aí eu fui amadurecendo a ideia e eu acabei indo

fazer a faculdade de Geografia. Eu gostava, sempre gostei de Geografia, de História, e eu acabei indo fazer, e me identifiquei na educação, eu gosto da sala de aula, eu adoro entrar, ensinar, trocar, é onde eu me realizo, é dentro da sala de aula, eu faço a parte burocrática, mas o que eu gosto mesmo é disso. E eu tenho paciência, eu acho que tenho jeito. Eu acho assim, que essa coisa da educação é da pessoa, às vezes a minha filha fala “mãe, tudo o que você vai explicar, você explica nos mínimos detalhes”, então é uma coisa assim tão natural...

M: *...que já é próprio da sua personalidade...*

E: é... E eu acho que eu me identifiquei com a educação. Eu nunca tive assim muito claro “eu vou fazer”, não, eu fui fazer outra coisa, eu fui fazer faculdade na área da educação depois.

M: *Foi entrando nesse ambiente?*

E: e aí eu me identifiquei, gostei e graças a Deus sempre me dei muito bem e aí fiquei. E eu gosto, sabe?! Como eu falei, é uma pena só que a gente é mal remunerado. Eu gosto da minha profissão, eu gosto do que eu faço e não me vejo fazendo outra coisa.

M: *então, por exemplo, você me citou a questão que você já vivia dentro de um ambiente que promovia esse acesso à educação, teu pai já estava nesse contexto. Houve influência por parte de outras pessoas, ambientes que ajudaram você?*

E: não sei se porque eu vivia na casa da minha mãe, e era muito amigo professor, então a gente vivia essa coisa da escola, e aí você acabava conversando, comentavam um com o outro... a dona Terezinha, que foi quem me trouxe pra cá, ela é muito amiga da minha mãe de infância, elas estudaram juntas no colégio interno, naquela época em que existia colégio interno, então eu sempre tive esse contato.

M: *a realidade do trabalho do seu pai tava muito presente no contexto familiar da sua casa?*

E: sim... quem eram os amigos dos meus pais que frequentavam a minha casa? Eram professores, que davam aula com eles, que aí você estende a amizade, e a amizade extrapola a sala de aula.

M: *Você falou das suas influências, e como se deu a sua entrada na formação acadêmica? Você fez vestibular, você explicou um pouquinho que foi fazer Agronomia?*

E: Sim, eu fiz Agronomia em Taubaté na Unitau. Eu prestei vestibular, passei e fiz.

M: *E a decisão pelo curso foi pelo que você falou que o curso tava na moda na época, né?!*

E: É... vou fazer Agronomia e não sei nem porque. Meu pai tinha uma “chacrinha”, um sitiozinho de lazer só, e eu nunca tive nada ligado a isso, mas na época era. E o que eu tento fazer hoje com a minha filha é a orientação. Meus pais não me orientaram, não sei se porque na época não sabiam direito, então não tive orientação de fazer alguma coisa, de procurar agregar uma coisa que eu goste com uma coisa que tivesse campo de trabalho.

M: *E você fez quantos anos de faculdade?*

E: Cinco

M: *Cinco. Então você terminou e já foi fazer Geografia?*

E: Não. Eu terminei a faculdade, daí fiquei naquela: o que eu vou fazer? Na época o meu irmão tinha uma padaria, aí eu fui trabalhar com o meu irmão na padaria. Eu aí eu fiquei: “eu preciso fazer alguma coisa... Mas o que eu quero?”. E daí surgiu a coisa de fazer, e daí eu fui, fiz o vestibular, e passei na Unisal, nem era Unisal ainda na época, era Faculdade Salesiana, e aí eu fiz. Mas foi bom a Agronomia porque eu eliminei um monte de matéria, porque tinha muita coisa ligada à parte de Geologia e essas coisa, que eu acabei eliminando. Eu aproveitei muita coisa. E aí eu fiz a faculdade, terminei a faculdade, eram quatro anos, eu fiz em quatro anos. E depois eu fiz pós-graduação em História política, econômica e social do Brasil, que era uma coisa que eu não tive muito na faculdade, e eu sentia falta.

M: *E estágio naquela época da faculdade?*

E: Quando eu tava terminando o primeiro e indo pro segundo ano, como eu falei pra você eu sempre vivi no meio da educação, uma amiga da minha mãe que era diretora de escola lá do “João Pedro Cardoso” na época, e era muito amiga da

minha mãe e sabia que eu fazia Geografia, e estavam caçando um professor de Geografia, e eu fui! Foi a minha primeira experiência dentro da sala de aula, eu fui pegar uma licença de uma professora, eu tava terminando o primeiro ano da faculdade. E aí eu peguei essa licença e dei aula na quinta e sexta série, e daí pra frente eu fui. E depois fiquei um tempo parada, e daí me chamaram pra dar aula no “Mater-Magistra”, e eu ainda fazendo a faculdade. E eu dei aula três anos no Mater-Magistra, eu trabalhei Geografia e História, porque eu tenho licenciatura curta em história. E aí em 1993 eu saí de lá para vir dar aula aqui, a dona Terezinha me convidou para trabalhar aqui, eu entrei aqui em 1994. Porque na realidade em 1993 eu tive depressão pós-parto, eu fiquei seis meses sem trabalhar, mas depois eu vim pra cá e aqui fiquei, até hoje.

M: Então a questão da sua trajetória como docente você começou a dar aula cursando já o curso de Geografia, e você foi chamada pra substituir, e depois foi entrando em outras redes, até que você entrou aqui, e hoje já são vinte?

E: aqui no Externato são dezenove, indo pra vinte. Então no total são vinte e dois anos de docência. Eu fiz concurso público, passei, fui aprovada, eu fui a segunda colocada em Pinda pela rede estadual, eu fui a número “cento e pouco” no estado de São Paulo, e aqui em Pinda eu era a segunda. Um professor de Geografia que ficou na minha frente e escolheu, eu fui a segunda a escolher. E aí eu dei aula sete meses no estado, mas não gostei, não me adaptei. A gente tá acostumado com escola particular, aí cheguei lá e acabei não gostando. E aqui na época eu tinha bastante aula, aí acabei pedindo exoneração do cargo, e aí continuei aqui, e aqui fiquei.

M: E como que você vê a profissão docente nos dias de hoje? Ela é importante? Ela é valorizada? Ela está sendo desvalorizada? Como você entende hoje a questão da importância do professor?

E: Olha, eu acho que nós somos fundamentais na vida das pessoas, porque você dá a formação, e hoje além da formação pedagógica, você dá formação humana, por que isso ao longo da história foi sendo transferido pra gente, a sociedade foi mudando, essa sociedade capitalista, consumista, em que o pai tem que trabalhar 24 horas por que ele precisa ter uma série de coisas, ele foi colocando a maternidade e a paternidade de lado, e naturalmente isso foi sendo jogado pra

escola, e hoje o pai paga a escola e ele acha que a escola tem que resolver todos os problemas dele. A gente chega ao cúmulo de ter pai que liga de manhã e pergunta “o que você pode fazer pra me ajudar? porque meu filho não quer levantar da cama pra ir pra escola”, dá vontade de falar: dá uns tabefes nele que ele vai levantar pra ir pra escola. Nós chegamos a esse cúmulo, quer dizer, então se transferiu pra gente. Então eu acho que além da parte pedagógica que é fundamental na formação, a gente vai embasar o aluno pra ele ter uma profissão, pra ele escolher a vida dele, e nós ficamos também com essa função de dar a educação básica, que deveria vir de casa e foi transferida pra escola. Então quem ensina limite, quem ensina a estudar é o professor. Eu acho que a gente é uma figura importantíssima dentro da vida da criança, do adolescente e do jovem, e não existe reconhecimento nenhum e a nossa remuneração então nem se fala. Eu lembro que alguém comentou em sala, ou foi um *e-mail* que recebi, de que no Japão tem o imperador, e a única figura para quem ele abaixa e cumprimenta é o professor, pra você ver a importância que se dá ao professor, ele se curvam ao professor por reconhecimento da importância que a gente tem na vida das pessoas. E aqui não. Você é tratado como um lixo, pior que qualquer profissional, não desmerecendo ninguém. Mas eu acho assim, a gente estuda, você estudou, eu estudei, me formei, me preparei, me empenho, e você não vê o reconhecimento dos pais pelo seu trabalho, e você não vê o reconhecimento financeiro disso. Qualquer profissional hoje é mais valorizado que a gente. Por que não tem mais professor? Porque ninguém quer ser professor! Pra que você vai querer ser professor? Pra aguentar bucha o dia inteiro? Tudo o que acontece de ruim a culpa é do professor. E pra ganhar uma miséria que qualquer pessoa desqualificada aí fora ganha mais que a gente.

M: Pra onde você acha que vai caminhar essa questão do professor hoje, já que essa profissão não anda sendo valorizada?

E: Eu acho que a gente vai chegar ao caos, onde alguém vai ter que acordar, porque vai chegar uma hora que não vai ter mais professor, você concorda comigo? Por que quem que vai querer? A hora que começar a escola a não funcionar mais porque não tem profissional qualificado, eu acho que aí, que é o que já está acontecendo, muita escola que já tem dificuldade em contratar um bom profissional, eles vão ter que começar a acordar!

M: *E aí possivelmente as políticas públicas vão tentar cuidar disso, né?!*

E: É uma coisa que tá ficando absurda. Mas a gente que tá dentro da educação, a gente tá vendo que a gente tá caminhando para o caos, eu acredito. Espero que eu não esteja aposentada ainda quando isso mudar.

M: *Entrando nesse caminho todo, hoje, olhando todo esse universo que você acabou de contemplar pra gente, você faria o redirecionamento da sua carreira? Você deixaria de ser professora?*

E: Vou ser muito franca com você, se eu tivesse no começo da minha carreira eu ia repensar. Não digo pra você “ah não, com certeza ia mudar”, mas eu ia repensar se realmente valeria a pena. Hoje não, como eu falei pra você, eu tenho vinte e dois anos, eu vou me aposentar oficialmente daqui a três anos, mas eu pretendo trabalhar mais, eu acho que ainda tenho bastante coisa, eu tenho gás, eu ainda tenho coisa pra contribuir. Mas eu acho que se tivesse me formado há uns dois ou três anos eu ia repensar sim.