



NARRATIVAS DE SI: A IDENTIDADE DE PROFESSOR, REVELADA NOS DISCURSOS AUTOBIOGRÁFICOS

Nildete Silva de Melo¹

RESUMO

O presente trabalho trata da identidade do professor, a partir das narrativas autobiográficas expressas nos memoriais de formação profissional, dos sujeitos participantes de uma pesquisa². Os memoriais foram elaborados pelos acadêmicos/professores como Trabalho de Conclusão de Curso de graduação que, na referida pesquisa, foi um dos contextos analisados. Neste artigo, fez-se um recorte desse contexto, cujo objetivo é analisar como os participantes se percebem enquanto profissionais da educação, quais motivação tiveram para ingresso na carreira docente e que perspectiva têm para a profissão.

Palavras-chave: Identidade profissional. Formação docente. Narrativas autobiográficas.

RESUMEN

El presente trabajo aborda la identidad del profesor, a partir de las narrativas autobiográficas expresadas en los memoriales de formación profesional, de los sujetos participantes de una encuesta. Los memoriales fueron elaborados por los estudiantes/profesores como Trabajo de Conclusión de Curso de graduación que, en la referida investigación, fue uno de los contextos examinados. En este artículo, se hizo un recorte de ese contexto, cuyo propósito es analizar cómo los participantes se notan en cuanto profesional de la educación, qué motivos tuvieron para El ingreso en la carrera docente y qué perspectivas tienen para la profesión.

Palabras clave: Identidad profesional. Formación del profesor. Relatos autobiográficos.

¹ Professora da Universidade Estadual de Roraima; Graduada em Letras; Mestre em Ciência da Educação Superior; Doutora em Ciência da Educação.

² Os dados consistem em parte da pesquisa de doutorado realizada em 2009, pela Universidade Evangélica do Paraguai.

1 INTRODUÇÃO



Memorial de Formação Profissional (MFP) era componente obrigatório para os alunos do Curso Normal Superior, oferecido pelo então Instituto Superior de Educação de Roraima-ISE, no período de 2001 a 2005. O curso foi ofertado especialmente para professores da rede pública de ensino, que ainda não tinham formação superior.

A escrita do Memorial de Formação Profissional, realizada durante o processo de formação, configurou-se como um registro simultaneamente histórico e reflexivo, identificador de fatos e acontecimentos que constituíram desde as lembranças de infância até a trajetória acadêmico-profissional dos seus autores, expressando os momentos que caracterizam histórias pessoais, e possibilitando aos professores a apropriação de seus percursos formativos, alinhavando significações e re-significações, possíveis geradoras de alterações, tanto das concepções, quanto das práticas pedagógicas.

As narrativas autobiográficas ou memoriais localizam-se no campo da história oral que abrange estudos entre memória, trajetórias pessoais, autobiografias e histórias de vida. Essas narrativas têm se constituído como uma tendência metodológica de pesquisa, em especial aquelas que se propõem refletir os saberes e práticas docentes.

Ao se tomar o gênero discursivo memorial, como objeto de análise, o pesquisador precisa levar em conta que o narrador escreve para o outro, pretende atingir o destinatário, apresentando uma imagem de si, ou seja, apresenta a percepção que tem de si próprio e de suas opções.

Dessa forma, o narrador faz o exercício de olhar a própria trajetória, cuja visão certamente é diferente no momento narrado. Não é uma descrição pretérita, senão a interpretação do que fez no pas-

sado, nas circunstâncias dadas. O termo memórias é tomado neste trabalho por “escrito em que alguém conta sua vida ou narra fatos a que assistiu ou de que participou”.

2 A ESCRITA DO MEMORIAL COMO REGISTRO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A identidade é forjada conforme os modelos e padrões estabelecidos como quer e determina a sociedade com base nas convenções socialmente definida. Portanto, pode se afirmar que a identidade profissional desenvolve-se e adapta-se ao contexto sócio-histórico-político no qual os sujeitos estão envolvidos, também por isso, pode se dizer que a identidade profissional é também uma identidade social.

Sobre essa questão, Coracini (2000, p. 150) afirma que “a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação”, por isso, segundo a autora, deveria se preferir o termo identificação ao termo identidade, pois, segundo ela, “só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos”.

Em alguma medida, desde criança, mesmo antes de ir à escola, tem-se uma ideia do que é **ser** professor, muitas vezes relacionadas com o estereótipo de “segunda mãe”, “a que dá luz”, “a tia”, “a que professa” e como podemos perceber nas frases ideologizadas, a profissão era voltada para o gênero feminino e sem características de profissional da área do ensino. Nesse contexto, **ver o seu professor e ver-se como professor** é que a identidade vai se consolidando e o curso de formação de professores vai assumindo significado, quando paradigmas vão se rompendo, e saberes vão sendo reconstruídos, à medida que o professor em formação confronta suas experiências, reflete com base nas teorias estudadas, troca informações com os cole-

gas. É nessa convergência e mediação com diversos contextos de sua formação que se vai construindo sua identidade, vezes pela negação e rompimento outras pela consolidação.

Segundo Silva (2003, p. 23), o processo de formação de identidades leva sempre em consideração o outro. “Sou o que o outro não é; não sou o que outro é. Identidade e alteridade são, assim, processos inseparáveis”. As relações de alteridade são também relações de poder, porque a diferença não é diferença, por si somente ela se define por meio de hierarquias, categorias de valores que, da mesma forma, são definidos por posições de poder.

Para Coracini (2000), que também trata da alteridade do sujeito, este seria construído pela falta de “inteireza que procura preencher sem jamais conseguir”, com base no seu exterior e pela forma que ele imagina ser visto pelo outro: “Sei quem sou em relação com o outro que eu não posso ser” (CORACINI, 2000 p. 150). Aliás, o desejo do outro é a expressão do desejo de completude que nos habita e se manifesta na busca da verdade, do controle de si e dos outros.

Gómez (2001, p. 184), destaca dois elementos que podem configurar a identidade profissional: “Um corpo de conhecimento teórico e uma relativa autonomia no trabalho”. Esses dois elementos ainda que se relacionem podem ser separados com cunho de análise, ou seja, em um contexto onde a formação superior ainda é um privilégio, aqueles que conseguem chegar a esse nível, assumem uma maior responsabilidade com a sociedade, mas ao mesmo tempo sua ação encontra-se limitada em decorrência de sua prática muitas vezes ser cerceada pela falta de autonomia diante de modelos de gestão cristalizados.

3 A IDENTIDADE PROFISSIO-

NAL NOUTROS CONTEXTOS

Alguns trabalhos têm investigado a identidade profissional de professores, dentre os quais destacamos o trabalho de Murta (2006), que pesquisou sobre a formação da identidade profissional do professor ribeirinho e da floresta amazônica.

Em sua tese intitulada “Tornar-se professor: um estudo sobre professores leigos amazônidas”, a autora discute a identidade profissional de professores que ingressaram no magistério na condição de professor leigo, “alguns sem ter sequer completado as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, outros ministravam aula para ‘séries maiores’ que aquelas que eles próprios haviam cursado”. A autora buscou também entender “como alguém se torna professor fora do sistema oficial de formação e credenciamento” (MURTA, 2006, p. 30).

Impressionava-me ver a autoridade da qual eles se revestiam diante da função que assumiam. Muitos mal sabiam ler e escrever, mas estavam ali na escola ensinando a criança a ler e escrever, corrigindo cadernos, avaliando, aprovando, reprovando. Tal cena era inquietante para mim, pois eu sempre adotei como premissa a ideia de que a relação pedagógica é uma relação de ensino e aprendizagem entre um professor (adulto), que supostamente sabe mais, e um aluno (criança ou jovem), que supostamente sabe menos, e na qual a autoridade se funda formalmente no saber mais.

Conforme Murta (2006), o que chama a atenção é a autoridade com que estes profissionais desenvolviam seus trabalhos com as limitações impostas pelas lacunas ou ausência de formação e nas condições adversas da região. O “nó” da questão estava na crença da autora de que a autoridade é fundada no saber mais, que, supostamente é ocupado por quem ensina.

Dentre as conclusões extraídas, res-

pondendo à questão principal do trabalho em epígrafe, Murta (2006, p. 321), afirma que “tornar-se professor é ocupar o lugar de quem ensina, lugar que passa a existir conforme o sujeito nele se anuncia”. “A autorização” é dada pelo próprio sujeito do lugar que ele ocupa. A autora ainda acrescenta que:

O lugar de quem ensina, (portanto de quem sabe) é, nesses casos ocupado por alguém paradoxalmente caracterizado por aquele que não sabe, entretanto ensina. O próprio termo *leigo*, que em sua origem grega tem o significado de não saber, já revela a subversão desse princípio fundamental da pedagogia moderna: só pode ensinar quem sabe (MURTA, 2006, p. 321-322).

Diante das conclusões da autora, pode-se atribuir à prática profissional o principal “substrato” no qual a identidade profissional é construída e legitimada, de certa forma, as constantes afirmações dos atores participantes desta pesquisa, de que é na prática que nos tornamos professores.

Para compreender essa última afirmação, tão presente nos memoriais analisados e reforçados por Murta (2006), buscou-se o esteio teórico em Perrenoud (2001), sobre o conceito de *hábitus*, que, para o autor é formado pela efetivação de práticas do exercício social e coletivo. “Nosso *hábitus* é constituído pelo conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação” (PERRENOUD, 2001, p. 162).

Conforme esse autor, as sociedades tradicionais formam o *hábitus* através de modos de socialização que evocam mais as sanções da experiência do que da educação formal.

Cota (2007) em sua pesquisa sobre a identidade dos “professores” de creches, investigou possíveis traços e processos identitários dessas trabalhadoras, constituídos em suas trajetórias de vida e de trabalho. A autora se apropriou do conceito de identidade para si e identidade

para o outro, conforme Dubar (2005).

O interesse da autora partiu da problemática das próprias mulheres que trabalhavam no cuidado e educação de crianças de zero a três anos, mas não conseguiam definir o que realmente “eram” nas comunidades educativas em que atuavam. A partir desse questionamento, a autora perseguiu responder quem eram essas mulheres e como elas se percebiam no espaço de trabalho.

As respostas encontradas pela pesquisadora se estabeleceram por meio dos traços por ela apontados: a) o primeiro traço identificado pela autora foi a atitude maternal, revelada pela defesa da paciência no trabalho com crianças e pelo sentimento de amor por elas; b) o segundo traço identificado foi a condição sociocultural e econômica das trabalhadoras; c) o terceiro traço marcador de identidade apontado pela autora foi a formação básica deficiente, marcada por rupturas e descontinuidades; d) e o quarto marcador percebido foi a demonstração de um sentimento de pertencimento a um grupo específico. Sentem-se como “professoras de creche” e não como professoras de educação infantil.

As conclusões apontadas na pesquisa acima indicam que a identidade profissional é, em grande medida, definida pela forma como o sujeito se percebe e se identifica, pois ele assim se projeta, e se faz ver pelo outro. Conforme Maingueneau (2008), é o *ethos* que o falante ao enunciar uma informação diz: “Eu sou isso, eu não sou aquilo”. São os traços de caráter que ele apresenta e mostra aos outros. Ainda conforme Maingueneau (2008, p. 99): “A qualidade do *ethos* remete a um ‘fiador’ que, por meio da fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado”.

4 COMO OS SUJEITOS

PESQUISADOS SE VEEM NA PROFISSÃO

Os autores dos memoriais aqui analisados são denominados de Atores Sociais (AS) 1, 2, 3 etc. considerando o que diz Sampaio (2006, p. 64): “A concepção de ator social, assim como a de agente social, na Sociologia da Educação tem contemplado, melhor do que a de sujeito, o estudo das relações entre indivíduo e sociedade”.

Os pontos que se identificou foram quais referências cada autor tem de professor; quando e por que cada uma decidiu tornar-se professor; como eles apresentam as experiências de ser professor e que influência tiveram para a escolha profissional.

Os participantes são todos profissionais com formação de magistério, com experiência docente que variam entre 04 e 20 anos, e encontravam-se, no momento da escrita, em processo de formação superior.

O Ator Social 1, (AS-1), diz que seu primeiro contato com professor foi com a própria mãe que a alfabetizou em casa, pois moravam em local de difícil acesso à escola. Segundo ela, a mãe/professora tinha a punição como principal “metodologia” para alcançar a aprendizagem que era baseada unicamente na repetição.

Depois, nos primeiros contatos com a escola formal a experiência foi mais positiva, embora aponte a professora como rígida e controladora. AS-1 diz: “Ela [a professora], era muito ruim, não me permitia falar com meu irmão que estudava na mesma sala, por isso eu assumia uma postura comportada, por medo da professora”.

Aqui se pode observar que mesmo a autora afirmando ter referências positivas, respondia à expectativa da professora, declaradamente por medo. E seu primeiro contato com um professor, foi a própria mãe, o que se pode inferir uma possível ideia da docência, ligada a as-

pectos maternos, familiares, não profissionais o que pode começar a forjar uma identidade de “tia”, não de professora.

A autora informa ainda que seu ingresso no curso magistério se deu porque não havia outra escola de nível médio na localidade em que residia e que precisava buscar um curso que possibilitasse ingressar no mercado de trabalho, pois a condição financeira da família exigia de seus membros contribuição na renda familiar.

Como se pode perceber claramente, a autora não fez escolha, já que esta era sua única opção. Suas declarações sugerem que ela não gostaria de ser professora, mas o fez por necessidade. Sobre essa questão, Freire (1997), chama a atenção para que a prática educativa não seja uma espécie de marquise sob a qual se espera a chuva passar (FREIRE, 1997, p. 32). Na escola de formação do magistério, a autora declara que deixou de ser passiva para tornar-se questionadora, inconformada com o discurso dos professores que não tinha relação com a prática. Nas suas próprias palavras, AS-1 afirma: “Esse inconformismo me fez repetir por muitas vezes que jamais exerceria o magistério. Acho que tinha medo de repetir a prática de meus professores”.

Aqui também se pode perceber, que as referências que a autora tem são negativas a ponto de rejeitar a possibilidade de vir a tornar-se professora. Essa negação já estava alicerçada na falta de opção antes referida, mas representou, naquele momento e para aquela realidade, o único caminho a ser seguido.

Segundo AS-1, durante o estágio teria a oportunidade de verificar se seria possível agir diferente em sala de aula quando se está no lugar do professor.

O estágio se deu na sala de aula da

minha orientadora, isso criou uma grande expectativa a meu respeito, o que me deixou numa situação difícil. Tinha que me esforçar para fazer um trabalho interessante e romper com o comodismo. Mas percebi que não era fácil, pois os alunos também estão acostumados com o modelo de aula existente. Isso foi minha primeira decepção como professora (MFP, p. 21).

É interessante observar como AS-1 critica os professores e dispõe-se a **fazer diferente**, mas no contato com a realidade da sala de aula, sente-se incapaz, sente medo e mais uma vez atribui a responsabilidade para os profissionais que “acostumaram” os alunos a determinada rotina. Sobre essa questão, Freire (1997, p. 27) diz que “alguma coisa é difícil quando enfrentá-la ou lidar com ela se faz algo penoso, quer dizer, quando apresenta obstáculo de algum nível”.

Pode-se observar que a ideia negativa da profissão permanece durante o período de formação, mesmo assim a autora não desiste e após a formação em nível médio foi contratada como professora substituta para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, das quais, segundo ela, nada sabia. Estas dificuldades, segundo AS-1, indicaram que ela precisava aprimorar seus conhecimentos, quem sabe voltar a estudar.

De acordo com informações contidas no memorial, ao voltar a estudar, AS-1 buscou respostas para as dificuldades por ela encontradas no dia a dia. Por esta razão, aponta as disciplinas Educação Especial, Educação Indígena, Seminário de Desenvolvimento da Prática Profissional como aquelas que mais contribuíram com sua formação.

AS-1 se diz surpresa, quando tomou conhecimento que teria que fazer estágio, na época, considerando que já exercia a docência há anos. “Me perguntei qual seria a razão de um estágio para um grupo formado apenas de professores”. Esse questionamento aponta uma das resistências apresentadas pelos alunos

que já exercem a profissão e um ponto que o Projeto Pedagógico do Curso não considerou, como se pode ver na análise do referido documento.

Apesar da resistência inicial, a autora diz que melhorou seu trabalho a partir do 3º estágio. “Meu planejamento passou a ter mais sentido pra mim”. Após a conclusão dos estágios, que se deu no último semestre do curso, a autora declara que compreendeu a grandeza da profissão e a “importância de ser um eterno aprendiz”.

A autora apresenta uma resignificação da profissão, percebida por meio das declarações, ao longo do seu memorial. Passa a vê-la como mais significativa, importante, do ponto de vista social, mais respeitada como categoria profissional, embora não fale de satisfação pessoal, e expresse um discurso sempre ligado ao sacrifício e resignação. “O desafio da formação foi grande, muitas pedras tiveram que ser removidas, mas elas também me ajudaram a crescer, amadurecer e me tornar professora”.

De acordo com Perrenoud (2001, p. 75), a imagem pública da profissão constituiu um aspecto importante, tanto para os profissionais quanto para as organizações que os formam ou empregam. Portanto, entende-se que a percepção positiva da profissão, ainda que se limite ao plano social, tem papel relevante na construção identitária do professor, pois, “nenhuma corporação profissional pode ser indiferente à sua imagem pública, na medida em que sua reputação, seu prestígio, sua renda e o poder de seus membros dependem dela” (PERRENOUD, 2001, p. 75).

Em análise do memorial de AS-2, observa-se que não há referências a professores do passado ou da infância. A autora destaca sua trajetória a partir do ingresso no curso superior, e o faz apontando as dificuldades e obrigatoriedade em voltar a estudar.

Minha preocupação maior naquela ocasião era que com a nova lei 9.394-

96. Eu tinha que estudar. Logo agora que eu tinha arrumado um emprego e estava sossegada, isso me inquietava muito, por isso quando surgiu a oportunidade de fazer o curso Normal Superior não perdi tempo (MFP, p.13).

A autora expressa uma insatisfação em voltar a estudar, demonstra não sentir necessidade de formação, e preocupa-se em conciliar as atividades profissionais, familiares e de estudante. “Trabalho de sala de aula pela manhã, vou para faculdade à tarde e à noite cuidando dos afazeres domésticos, da minha família, dos planejamentos de sala e trabalhos da faculdade”.

Sobre essa questão, Silva (2003), diz que: “A separação entre mente e corpo – central ao processo educacional e ao currículo – implica uma negação, um ocultamento do corpo docente, um processo de descorporificação e descarnamento” (SILVA, 2003, p. 203-204).

Segundo a autora, alguns professores marcaram sua formação e a partir deles teve as maiores referências profissionais. “Foram professores com os quais me identifiquei. Algumas disciplinas foram muito difíceis, como a matemática. Sempre tive dificuldade nessa disciplina. Só melhorou quando foi trabalhada pelo professor AS-A. Ele é muito bom, paciente ter senso de justiça”. Flores (2006, p. 31) explica esse sentimento dizendo que:

[...] as experiências mais relevante estão intimamente relacionadas com os professores que os marcaram, de uma ou de outra forma, e que, nalguns casos terão influenciado a opção por um curso de ensino. Isso reforça o argumento de Russell (1997) segundo o qual o modo como os professores ensinam tem mais influência ou impacto nos alunos (e nos alunos futuros professores) do que aquilo que eles ensinam (FLORES, 2006, p. 31).

Observa-se que a avaliação que os ex-acadêmicos têm das disciplinas estão atreladas diretamente aos respectivos professores. Nos textos analisados são

comuns as referências ora do professor, ora da disciplina. Por exemplo, quando se refere à disciplina que mais gostou ou a mais importante, o ex-acadêmico diz que gostou mais da disciplina de tal professor. Ou ainda atrela “professor bom x disciplina fácil”.

Nessas situações, pode-se perceber como o professor influencia na formação identitária do aluno por meio da postura assumida, explicada por Nóvoa (2000, p. 17):

A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Quando AS-2 refere-se ao estágio, diz que a princípio, se perguntava se fazia sentido realizá-lo, já que exercia a docência e havia concluído o estágio probatório. Depois, segundo a autora, percebeu que havia melhorado sua prática e que estava reproduzindo tudo o que seus professores faziam na sala de aula. De acordo com Flores (2006, p. 28):

A aprendizagem pela observação, ao longo do percurso escolar, durante o qual observaram os seus próprios professores a ensinar, o impacto da formação inicial, a influência de outros significativos (nomeadamente familiares e antigos professores) e a ecologia da sala de aula constituem exemplos de forças socializadoras dos professores que mais têm sido referenciadas na literatura. A maior ou menor influência desses factores varia de acordo com a trajectória pessoal e profissional de cada professor e com as suas condições de trabalho.

Aqui se percebe que a autora “incorporou” a prática do professor, ao assumir postura pedagógica semelhante. Com isso pode-se observar que o foco da aprendizagem dos alunos que já atuam na sala de aula é sua prática profissional. Esse é um diferencial no currículo de formação de professor que já tem experiência de ensino. A dificuldade de lidar com essa situação é que os alunos querem respostas para os problemas vividos por ele naquele momento, são imediatistas e buscam “receitas”.

Dos memoriais analisados o de AS-3 foi o que expressou a forma mais dura, o desencanto com a profissão. AS-3 iniciou o curso magistério totalmente sem motivação para tal: “Comecei a cursar o magistério por falta de condições financeiras de meus pais para comprar o fardamento escolar e uma vizinha que havia terminado este curso, deu-me o seu e eu tive que aceitar o magistério mesmo contra a minha vontade”. Sobre tais questões, Freire (1997, p. 32), afirma que:

Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

Com todo esse desencanto, a autora ainda afirma que “o curso ainda foi mais atraente do que a realidade da sala de aula, pois, nas primeiras experiências que tive, a vontade que dava era largar tudo aquilo e ir embora”. Conforme se observa, o grau de insatisfação aumentou no contato com a realidade da sala de aula. É difícil compreender como uma carreira é seguida alicerçada em tamanha desilusão, embora em alguns momentos o discurso da aluna-professora parece encaminhar-se para a superação, e a ênfase com que expõe suas frustrações sirva para contrastar com o momento atual, mais satisfatório.

Sobre esse desapontamento, Flores (2006, p. 28), adverte que:

Os investigadores têm chamado a atenção para o choque da realidade e para a forma abrupta como os professores em início de carreira assumem todas as responsabilidades inerentes à docência. Para alguns, sentimentos de isolamento, a não correspondência entre expectativas (ideais) e a realidade da sala de aula e a inexistência de apoio e orientação no local de trabalho marcam as suas primeiras experiências profissionais.

AS-3 também aponta a escola como pouco eficiente para formá-la, ou pelo menos contraditória em relação aos aspectos teóricos e práticos. Pois, segundo ela aprendeu tudo na prática e a escola não dispunha das condições materiais e pedagógicas para desenvolver um bom trabalho. Essa afirmação de que “aprendeu na prática” é recorrente na maioria dos memoriais. Talvez isso explique a busca constante dos alunos em querer resolver os problemas pedagógicos do cotidiano, e limite a formação acadêmica ao **fazer**, não ao **ser** e ao **conhecer**.

Apesar desse sentimento de frustração em torno da formação, a professora se diz satisfeita hoje e reflete sobre seu papel na educação, a relação teoria-prática e principalmente a relação professor aluno, pois diz gostar de criança.

Sobre essa “satisfação” atual, entende-se que este sujeito analisa a própria prática e o faz alicerçado em teorias que, de certa forma, explicam o comportamento anterior e é reforçado por Perrenoud (2001, p. 19). “O professor profissional constrói progressivamente as suas competências a partir de sua prática e de uma teorização da sua experiência”.

No seu memorial AS-4, apresenta-se a partir do momento presente, tem um olhar positivo da profissão, e inicia sua escrita dizendo: “Sou professora porque não me vejo sendo outra coisa”. Mas, ao situar historicamente sua trajetória, não se afasta do discurso dos demais sujei-

tos dessa pesquisa, dizendo das insatisfações e da rotina de sala de aula. Sobre essa questão, Orlandi (1992, p. 73-74) sugere que esses sujeitos pertençam à mesma formação discursiva que, segundo a autora:

[...] determina o que pode e o que não pode ser dito a partir de uma certa região da formação social, a partir de um certo contexto sócio-histórico. Quer dizer, todo texto tem sua ideologia, e podemos determinar a relação do texto com a ideologia através da caracterização da formação discursiva da qual ele faz parte.

Conforme Orlandi (1992), ao dizer que não se vê sendo outra coisa a não ser professora, AS-4 busca afirmar-se e sustenta um discurso de satisfação fechando as possibilidades de ver-se em outra atividade. Desta forma, AS-4 sugere fugir da discussão em torno da opção profissional.

Quando AS-4 fala das razões do ingresso na profissão, declara:

Meu ingresso se deu por mera conveniência; um emprego estável, já que emprego na empresa privada trazia insegurança e insatisfação. Sonhava ser psicóloga e ao assumir a sala de aula vejo que refleti a má formação que tive. Entrei na educação por uma modesta remuneração [...] mas só o fato de ser funcionária pública já me dava segurança e prestígio (MFP, p. 6).

Como se pode observar, as razões pela opção profissional da autora, não divergem muito dos motivos declarados pelos demais atores desta pesquisa. Tanto para o ingresso quanto para a permanência na carreira, a autora cita as questões financeiras, a segurança e estabilidade do serviço público. Sobre essa questão Freire (1997, p. 32), diz que “a prática educativa de que tenho falado e a cuja boniteza e importância tenho me referido tanto, também não pode ter para sua preparação as razões de ser ou as motivações referidas”.

Apesar de AS-4 afirmar que não se vê sendo outra coisa a não ser professora, diz que seu sonho era ser psicóloga e avalia como má a formação recebida, acreditando que sua prática reflita tal formação. Mesmo analisando como má a sua formação, acredita-se que essa avaliação indica amadurecimento profissional e tenha sua parcela de contribuição na construção da identidade do professor. Conforme Moita (2000, p. 115):

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um processo de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

Quanto ao Autor Social-5, (AS-5), inicia a escrita de suas memórias a partir do ingresso no curso magistério em 1982. Não faz referência a professores da infância, nem lembranças da época em que frequentou a escola fundamental. Segundo ela, seus pais

eram muito rígidos, tradicionais e religiosos. Para eles, ser professora era uma boa opção para uma moça de “família” e, naquela época, era o curso profissionalizante que mais se identificava e podia fazer.

Como nas falas anteriores, AS-5, ainda que por razões distintas, também não escolheu a carreira de magistério; foi escolhida para a docência por forças das circunstâncias, e embora não demonstre empolgação com a profissão, apresenta um discurso menos revoltado do que os demais aqui apresentados.

Esse aspecto do discurso mais “conformado”, atrelado à autoridade do pai e à condição feminina, de “boa moça”, sugere uma situação de respeito e al-

teridade, mas nas relações de poder, subalterna, inferior, marginal, estranho, diferente. Neste sentido, “a diferença” é tomada como desqualificação, já que não é a regra. A diferença é sempre uma relação: não se pode ser diferente de forma absoluta; se é diferente em relação a alguma outra coisa, considerada como “não diferente” (SILVA, 1999, p. 87).

Segundo AS-5, logo que concluiu a formação no Ensino Médio, foi trabalhar como professora substituta. “Fazia tudo na intuição. Aprendi fazendo e repetia tudo que fizeram comigo. Era a única referência que tinha, mas me inquietava o fato de não ter respostas para todas as situações”.

Neste sentido, Flores (2006, p. 29), afirma: “As experiências prévias, vividas ao longo do percurso escolar, parecem exercer uma forte influência mediadora nas identidades que os professores trazem para as suas primeiras experiências profissionais”.

Conforme se observa e foi um dos propósitos da pesquisa, discutir as contribuições dos conhecimentos teóricos e da experiência prática para a construção da identidade, pelo olhar dos atores participantes, está qualificado que, com muito mais força, é na prática que é forjado o ser profissional professor.

Entretanto, essa afirmação reiterada pela maioria dos participantes da pesquisa não traz um elogio à prática, e sim traz impresso uma negação aos cursos de formação. Percebe-se que quando o sujeito afirma que é na prática que aprendeu a ser professor, esperava que fosse na formação que obtivesse os subsídios para o exercício profissional.

5 À GUIA DE CONCLUSÃO

Conforme se pode observar, de acordo com a escrita dos sujeitos participantes, o ingresso no magistério não se deu por livre escolha, mas por representar única opção de estudo e de ingresso no mundo do trabalho. Os sujeitos apre-

sentam uma visão negativa da profissão docente, ligadas ao sacrifício, má remuneração e de pouca influência.

Os atores reafirmam o distanciamento existente entre a formação e a realidade encontrada no dia a dia da sala de aula. De acordo com os registros, “foi na prática que se tornaram professores”, imputando ao exercício da docência, o aspecto formativo.

Ademais, inspiram-se mais no que seus professores fazem, do que naquilo que dizem. Quanto à perspectiva da carreira, todos manifestam um certo “contentamento” e “aceitação” das dificuldades encontradas e se dizem preparados para novos desafios. Afirmam que, apesar de não ter escolhido a carreira docente, quando do ingresso, estão satisfeitos hoje.

Conforme tratado anteriormente, o memorial foi o gênero elaborado com a finalidade de avaliação da produção escrita, bem como a capacidade reflexiva da própria formação, razões pelas quais entende-se que os relatos são, na verdade, uma interpretação do narrador, hoje, sobre ações pretéritas e o significado da experiência vivida naquele contexto, com suas crenças e convicções atuais sobre o tema. Portanto, precisam ser analisadas à luz desses referenciais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996.....CORACINI, M. J. R. Subjetividade e identidade do professor de português. Trabalhos em Linguística Aplicada, jul./dez. 2000....COTA, T. C. M. A gente é muita coisa para uma pessoa só: desvendando identidades de “professoras” de creche. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.....DIAS, C. A. Como tornar-se professor?: um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores a partir das suas experiências iniciais na docência. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora-MG, Juiz de Fora, MG, 1999.....DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005. ECKERT-HOFF, B. M. Escrita de si e identidade: o sujeito professor em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2008.....FLORES, M. A. Formação e identidade profissional: resultado de um estudo longitudinal. In:

MOREIRA, A. F. B.; ALVES, M. P. C.; GARCIA, R. L. (Orgs.). Currículo, cotidiano e tecnologias. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.....FREIRE, P. Professora sim, tia não. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GÓMEZ, P. A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001...GOODSON. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. Vida de professores. Porto: Porto, 2000..HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Vida de professores. Porto: Porto, 2000..... MAINGUENEAU, D. Cenas da enunciação. São Paulo: Parábola, 2008.....

McLAREN, P. A vida nas escolas: uma introdução à pedagógica crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artmed, 1997..MELO, N. S. La comunicación afectiva profesor-aluno. 2001. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", Matanzas, Cuba, 2001.MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. Vida de professores. Porto: Porto, 2000..MURTA, C. Tornar-se professor: um estudo sobre professores leigos amazônidas. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006..NÓVOA, A. (Org.). Vida de professores. Porto: Porto, 2000.

ORLANDI, E. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. Campinas: Unicamp, 1992...PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Ed.). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.....SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999..... O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.