



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

**AGENOR FACUNDES DE ALBUQUERQUE JÚNIOR**

**DESVELANDO IDENTIDADES: A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS  
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PERTENCENTES AO  
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL  
DE PERNAMBUCO**

João Pessoa/PB  
2017

**AGENOR FACUNDES DE ALBUQUERQUE JÚNIOR**

**DESVELANDO IDENTIDADES: A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS  
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PERTENCENTES AO  
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL  
DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística e Ensino.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Francisca Terezinha Oliveira Alves

João Pessoa / PB  
2017

A345d Albuquerque Júnior, Agenor Facundes de.  
Desvelando identidades: a identidade profissional dos  
professores de língua portuguesa pertencentes ao programa  
de educação integral da rede pública estadual de Pernambuco  
/ Agenor Facundes de Albuquerque Júnior. - João Pessoa,  
2017.

86 f.: il. -

Orientadora: Francisca Terezinha Oliveira Alves.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHL

1. Linguística e Ensino. 2. Educação Pública Integral -  
Pernambuco. 3. Trabalho Docente - Brasil. 4. Profissional  
Docente – Identidade. I. Título

UFPB/BC

CDU: 81:37(043)




ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO  
AGENOR FACUNDES DE ALBUQUERQUE JÚNIOR

Aos seis dias do mês de abril de dois mil e dezesseis (06/04/2017), às nove horas, realizou-se na Sala do VALPB/CCHLA, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada “*DESVELANDO IDENTIDADES: A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PERTENCENTES AO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PERNAMBUCO*”, apresentada pelo mestrando **AGENOR FACUNDES DE ALBUQUERQUE JÚNIOR**, Graduado em HISTÓRIA pela UFPE, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE EM LINGUÍSTICA E ENSINO, área de concentração de LINGUÍSTICA E ENSINO, segundo encaminhamento da Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz, Coordenadora do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. A Profa. Dra. Francisca Terezinha Oliveira Alves (MPLE/UFPB), na qualidade de orientadora, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte a Profa. Dra. Célia Regina Teixeira (MPLE/UFPB) e Profa. Dra. Aliene Cleide Batista (UFPB). Dando início aos trabalhos, a Senhora Presidente, Profa. Dra. Francisca Terezinha Oliveira Alves (MPLE/UFPB), convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao Mestrando para apresentar uma síntese de sua Dissertação, após o que foi arguido pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores apresentaram o parecer final sobre a Dissertação, à qual foi atribuído o conceito Aprovado. Após a divulgação do resultado foram encerrados os trabalhos e, para constar, a presente ata foi lavrada e será assinada pelo Senhor Presidente juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 06 de abril de 2017.

  
Profa. Dra. Francisca Terezinha Oliveira Alves  
(Presidente da Banca Examinadora)

  
Profa. Dra. Célia Regina Teixeira  
(Examinadora)

  
Prof<sup>a</sup> Dra. Aliene Cleide Batista  
(Examinadora)

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a Nelson José do Nascimento, in memoriam, meu querido avô. Obrigado por me ensinar o sabor de uma boa história.

## AGRADECIMENTO

Esse trabalho contou com ajuda de muitas pessoas. Ao longo desses dois anos, tivemos muitas dificuldades que foram superadas pelo apoio direto e indireto de muitos atores, fundamentais para concretização da nossa pesquisa. Assim agradeço:

À Natália Torres, por me ensinar o valor da paciência e da perseverança, com todo amor e carinho.

À minha querida mãe, Edna Maria, por me ensinar a importância da educação, por ser uma excelente profissional (professora) e por ser a melhor mãe que eu poderia desejar.

Ao meu pai, Agenor Facundes, por ser um exemplo de ética e sabedoria, e nossas discussões, por vezes acalorada sobre filosofia e outras coisas da vida.

À minhas irmãs Marcília Elane, Erika Michelle, Paloma Cristina e Maria Eduarda, pela convivência e por todo amor.

A todos os professores e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, pela oportunidade de aprofundar meus conhecimentos.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francisca Terezinha Oliveira Alves, pelos livros, conversas, caminhos, trocas e, sobretudo, pela paciência, sei que não foi fácil.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Aline Cleide Batista e Dr<sup>a</sup>. Célia Regina Teixeira, pelos comentários e indicações na qualificação, que foram fundamentais para concretização da pesquisa.

Aos amigos pelo apoio e bem querer, em especial:

À Frederico Fonseca, por ter me apresentado ao programa.

À Emanulle Arco-íris, por me ajudar na formatação do projeto de pesquisa.

À Karoline Costa pelo imenso favor prestado.

À Cicero José por nossas discussões sobre Análise do Discurso.

À Jaciara Queiroz por nossas conversas.

À toda a minha família pelo apoio e carinho.

**Gratidão!**

## RESUMO

Essa pesquisa tem como finalidade analisar os discursos dos professores de Língua Portuguesa pertencentes ao Programa de Educação Integral da Rede Pública Estadual de Pernambuco, sobre a luz da Análise do Discurso de tradição francesa (AD). Inicialmente discutimos sobre a história do trabalho docente no Brasil, onde tentamos de forma breve entender as continuidades e rupturas da atuação e profissionalização docente no Brasil. Em seguida colocamos nossa concepção de identidade e identidade docente, determinando os aspectos teóricos que basearam nossos estudos. Também ressaltamos o processo de formação profissional docente que consideramos essencial para entender o processo de formação da identidade dos professores. Buscamos ainda, estabelecer nosso entendimento sobre educação integral e a implementação do Programa de Educação Integral da Rede Pública Estadual de Pernambuco. Em seguida estabelecemos nossos pressupostos metodológicos, explicando nossa escolha por uma abordagem qualitativa, nosso posicionamento sobre pesquisa-ação e a necessidade de uma proposta interventiva, nossa opção pela abordagem arqueológica foucaultiana e nossa preferência pelas rodas de conversa. Por fim, descrevemos nossos encontros através das rodas de conversa a fim de garantir espaços de diálogo, dando vez e voz aos docentes. Ao analisar os discursos docentes presentes em nossas rodadas, buscamos identificar os elementos e características responsáveis pela construção de suas identidades enquanto professores. Assim, nosso trabalho busca contribuir com o conjunto de conhecimentos e estratégias que garantam reconhecimento e empoderamento como sujeito e como profissional docente.

**Palavras-Chave:** Análise do Discurso; Identidade Profissional; Professores.

## **ABSTRACT**

This research aims to analyze the speeches of the Portuguese language teachers belonging to the Integral Education Program of the State Public Network of Pernambuco, on the light of Discourse Analysis of French Tradition (AD). Initially, we discussed the history of teaching work in Brazil, where we briefly tried to understand the continuities and ruptures of teaching performance and professionalization in Brazil. Then we put our conception of identity and teaching identity, determining the theoretical aspects that based our studies. We also highlight the process of professional teacher training that we consider essential to understand the process of teacher identity formation. We also seek to establish our understanding of integral education and the implementation of the Integral Education Program of the State Public Network of Pernambuco. We then set out our methodological assumptions, explaining our choice for a qualitative approach, our position on action research, and the need for an interventional approach, our choice of the Foucaultian archaeological approach, and our preference for the wheels of conversation. Finally, we describe our meetings through the wheels of conversation in order to guarantee spaces for dialogue, giving time and voice to the teachers. When analyzing the teaching discourses present in our rounds, we sought to identify the elements and characteristics responsible for the construction of their identities as teachers. Thus, our work seeks to contribute with the set of knowledge and strategies that guarantee recognition and empowerment as a subject and as a teaching professional.

**Keywords:** Discourse Analysis; Professional Identity; Teachers.



## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>9</b>  |
| <b>1. REFERENCIAL TEÓRICO: OS APORTES ESTUDADOS.....</b>                              | <b>12</b> |
| 1.1. Uma breve História do trabalho docente no Brasil.....                            | 12        |
| 1.2. A identidade profissional docente.....   | 15        |
| 1.3. A formação docente e os saberes dos professores.....                             | 19        |
| 1.4. A Educação Integral.....   | 24        |
| <b>2. METODOLOGIA: OLHARES AO PROCESSO VIVIDO.....</b>                                | <b>28</b> |
| 2.1. Abordagem qualitativa.....   | 29        |
| 2.2. Pesquisa-ação.....   | 31        |
| 2.3. A Análise do Discurso.....   | 33        |
| 2.4. A Escolha dos Sujeitos e Intervenção.....  | 36        |
| <b>3. A ANÁLISE DOS DADOS: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....</b> | <b>42</b> |
| 3.1. Os dados dos questionários.....  | 43        |
| 3.2. Primeiro Encontro.....   | 45        |
| 3.3. Segundo Encontro.....  | 46        |
| 3.4. Terceiro Encontro.....   | 47        |
| 3.5. Os Discursos.....  | 47        |

|                                     |           |
|-------------------------------------|-----------|
| <b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b> | <b>59</b> |
| <b>5. REFERÊNCIAS.....</b>          | <b>62</b> |
| <b>6. APÊNDICES.....</b>            | <b>65</b> |

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem a intenção de contribuir para a compreensão da construção de uma identidade profissional dos professores de Língua Portuguesa pertencentes ao Programa de Educação Integral da Rede Pública Estadual de Pernambuco, moradores da região metropolitana norte do Recife, desvelando suas práticas, crenças, sentimentos, histórias de vida, saberes responsáveis pela sua construção como sujeito e como profissional docente.

Pensar em identidade profissional significa buscar aquilo que contribui para o exercício desta profissão, ou seja, conhecimentos, habilidades, comportamentos, atitudes e valores que definem o profissional da educação. Entretanto, a constituição de uma identidade profissional vai sendo forjada na medida em que esses profissionais se situam e agem em seu contexto de trabalho; identidade essa que é constantemente afetada por esse contexto, num dinâmico processo de constante transformação. De acordo com Paiva (2007):

Talvez uma forma sugestiva de caracterizar agudamente a ampla questão da identidade nos dias de hoje seja dizer que se rompeu a unidade dialética associada ao conceito de identidade, a saber o da permanência na mudança (PAIVA, 2007, p. 77).

Paiva (2007) retoma aqui a ideia do filósofo grego Heráclito de Éfeso (535 a.C. - 475 a.C.), segundo o qual, o mundo está em um fluxo permanente em que nada permanece, tudo muda. É dele a famosa frase: “Um homem não pode entrar duas vezes no mesmo rio”. Por isso, entendemos que a identidade docente está em constante mudança. Pois a identidade se estabelece no campo subjetividade. É um processo de significação de si e dos outros.

Em nossa cultura, percebemos diferentes discursos sobre a educação que são incorporados por grupos distantes da escola, legitimados pela mídia e na retórica política, absorvidos pela sociedade, determinando como os professores ser e agir para desempenhar bem o seu trabalho. Esses discursos colocam o professor em uma posição chave onde o sucesso da educação depende única e exclusivamente de sua atuação, bem como o seu fracasso,

ocasionando uma crescente demanda de políticas de formação e certificação profissional.

Contudo, as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são. Elas são negociadas entre si e os outros. Logo, a emergência da produção de pesquisas e saberes elaborados pelos próprios docentes.

Segundo Nóvoa (2009), os docentes são os autores dos discursos sobre educação, e de certa forma viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros profissionais, por vezes, em campos alheios as práticas educativas. Para compreender os problemas referentes à constituição da identidade profissional e entender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão claras e consensuais, se faz necessário investigar tal processo. Como professor da Educação Básica, nos interessamos pela temática, fato que nos motivou a realizar o presente trabalho.

O agente motivador para esta pesquisa foi o fato de lecionarmos como professor de História na Rede Pública Estadual desde 2008 e participarmos por dois anos do Programa de Educação Integral da Rede Pública Estadual de Pernambuco. Tal fato nos motivou uma análise sobre os aspectos que caracterizam e definem o perfil profissional dos professores pertencentes ao Programa de Educação Integral da Rede Pública Estadual de Pernambuco, reunindo condições para traçar nosso próprio perfil profissional e entender melhor o contexto no qual atuamos como docente.

Nesse sentido, temos por objetivo geral: Investigar as compreensões dos professores de Língua Portuguesa pertencentes ao Programa de Educação Integral da Rede Pública Estadual de Pernambuco sobre o processo de construção da sua própria identidade profissional docente. E por objetivos específicos: Identificar nos discursos docentes, elementos e características responsáveis pela construção da sua vida profissional; Analisar as relações dos dizeres docentes enquanto elementos constituintes da identidade profissional; Explicitar possíveis semelhanças e diferenças entre os discursos docentes, a fim de perceber os pontos de diferenciação e unidade desta identidade profissional.

A investigação de caráter interventivo visa proporcionar espaços de diálogos entre professores, contribuindo para a produção de conhecimento a partir de encontros realizados com eles. Trata-se de uma pesquisa-ação, entendida como pesquisa sobre a própria prática.

Nossa pesquisa segue uma abordagem qualitativa, possibilitando uma aproximação e um entendimento da realidade a ser investigada. A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão do objeto pesquisado.

Os dados foram coletados através do instrumento denominado como “rodas de conversas”, onde, mediante a um roteiro previamente estabelecido, as conversas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas sob a luz da Análise do Discurso.

Nosso texto está estruturado com a introdução, três capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo discutimos as bases teóricas sobre as quais estão assentados o nosso trabalho. Assim, tratamos brevemente sobre a história do trabalho docente, discutimos nossa concepção de identidade e identidade docente, trazemos nosso entendimento sobre formação profissional docente e por fim tratamos sobre nossos entendimentos sobre educação integral. No segundo capítulo abordamos os preceitos metodológicos de nossa pesquisa, tratamos sobre pesquisa qualitativa, pesquisa-ação, análise do discurso de base foucaultiana e por fim, a escolha dos sujeitos e nosso projeto de intervenção. No terceiro e último capítulo apresentamos nossa análise sobre os discursos docentes oriundos de nossas rodas de conversas. Por fim, nas considerações finais, salientamos a importância de nossa pesquisa diante dos resultados obtidos em nossa análise.

Assim buscamos contribuir com o campo de estudos sobre formação dos professores, investigando as compreensões docentes sobre a sua própria profissão, focalizando o processo de constituição da identidade profissional de professores. Entendemos que o estudo dessas compreensões inclui suas histórias, saberes, experiências, representações, sentimentos, emoções, assim como suas relações e práticas no contexto institucional em que atuam.

## **1 REFERENCIAL TEÓRICO: OS APORTES ESTUDADOS**

### **1.1 Uma breve História do trabalho docente no Brasil**

Em 1500, com chegada dos portugueses ao Brasil, ingressamos dentro da tradição cristã ocidental, nos colocando dentro dos parâmetros de civilização impostos pelos europeus. O processo de colonização exige uma série de esforços dos invasores europeus a fim de conquistar terras, mentes e corações dos povos dominados.

Assim, Segundo, Dermeval Saviani (2011), a História da Educação Brasileira, bem como a do trabalho docente, inicia-se em 1549 com a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, com o objetivo de converter os gentios. Para Saviani, “A inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese.” (SAVIANI, 2011, p.26).

Os membros da Companhia de Jesus tinham como missão converter os índios ao cristianismo e propagar a fé católica, ensinando os saberes básicos, como ler e contar. A catequese empreendida pela ordem dos jesuítas assegurou a conversão da população nativa ao catolicismo e o domínio português na colônia.

Após 200 anos de hegemonia jesuíta, a ordem perde espaço na Corte Portuguesa com a chegada do iluminismo e os valores burgueses. Assim, na segunda metade do século XVIII, o trabalho educacional dos jesuítas começa a entrar em declínio. Em 1759, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do território brasileiro, pois defendia que estes eram insubordinados e estavam acumulando riquezas e diminuindo o poder da Coroa Portuguesa.

Por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, Pombal estabelece uma educação enciclopédica e laica, instituindo, um ensino público que atendesse aos interesses do Estado. Destruindo toda a organização do sistema

educacional, construída pela ordem Jesuíta. Logo, as reformas pombalinas acarretaram em total desorganização do ensino no Brasil.

Os professores, que sua maioria foram formados dentro da proposta jesuíta, se viram forçados a trabalhar em uma nova pedagogia que ainda não compreendiam muito bem. Mesmo com tímidos avanços em relação ao trabalho docente, ainda se estaria muito distante de uma verdadeira discussão ou preocupação a respeito da necessidade de formação e profissionalização de professores, gerando professores mal pagos e mal preparados. A esse respeito, Nóvoa (1995), destaca:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre. (NÓVOA, 1995. p.15).

Para o exercício da docência era necessário obter uma autorização do Estado para lecionar. A licença era auferida por meio de um exame solicitado aos desejosos, desde que maiores de 30 anos, que tivessem um bom comportamento moral e domínio sobre o que deveriam ensinar. Entretanto, no ensino das primeiras letras, bastava ter alguns conhecimentos básicos, como saber ler, escrever e contar.

Somente em 1820 é criada a primeira instituição de formação profissional docente no Brasil, pautada em uma estratégia de ensino mútuo conhecido como método Lancaster. Segundo Saviani (2011), esse método era caracterizado pelo distanciamento entre professores e alunos. O docente instruía um monitor para que esse repasse ao restante da classe e ao mesmo tempo em que o aluno atuava como monitor, era treinado para o ofício de mestre.

O método Lancaster era vendido como uma solução rápida e econômica para resolver o problema da implantação de escolas e da formação de professores. Entretanto, a função docente não era encarada como uma ocupação integral e era exercida como uma ocupação secundária. De acordo com Saviani (2009, p.143), “No Brasil a questão do preparo de professores

emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”.

Assim, a profissão de professor é encarada como uma atividade meramente vocacional, um trabalho com um viés sacerdotal leigo ou mesmo um dom, sempre entendida como uma tarefa relativamente simples, sem a necessidade de maiores investimentos.

Com a chegada da Revolução Industrial, de certa forma tardia comparando a maioria da Europa e os Estados Unidos, no final do século XIX e, sobretudo no início do século XX, foram criadas novas necessidades para a sociedade brasileira, exigindo da escola um novo papel, transformar camponeses em operários. A escola ganha destaque em função de seu caráter de regulação social, principalmente, no que diz respeito à instrução básica, na formação de mão de obra para as fábricas, setor que era de fundamental importância para o processo de urbanização das cidades.

Logo, aumentaram consideravelmente a necessidade de formação docente, pois precisavam cada vez mais de professores para atender a uma demanda crescente, alterando o entendimento com a questão educacional e a própria profissão docente.

Tal fato, ocasionou assim, um aumento considerável de instituições para formação de professores, sobretudo, as escolas normais. Essas instituições representaram uma conquista importante do corpo docente, pois contribuíram para o processo de profissionalização da atividade docente.

Muito são os desafios e as mudanças enfrentados pelos professores brasileiros. Durante o século XX, há um ingresso massivo de mulheres na carreira docente, contrariando a predominância masculina até então. O Estado, cada vez mais fortalecido e burocrático, busca controlar e normatizar o trabalho do professor.

A educação entra para a pauta das plataformas políticas e passa a ser o mote, ao menos nos palanques dos legisladores e administradores públicos. Logo, os professores começam a ser entendidos como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento social. Todavia, isso ainda não foi suficiente para que se alcançasse a efetiva valorização e profissionalização do profissional da Educação.



A revolução tecnológica e projeto de globalização imprimem um novo ritmo na vida das sociedades capitalistas, no século XXI. Na era da informação e num mundo, supostamente, sem barreiras, onde tudo se move em ritmo acelerado e com inúmeras possibilidades, a educação ganha novas necessidades. No Brasil, ainda estamos amarrados ao modelo de educação proposto pela revolução industrial, entretanto as necessidades desse novo mundo batem em nossa porta. Novos desafios e carências são colocados à prova, e os professores precisam ganhar o protagonismo necessário para o fortalecimento de sua profissão. Assim, conhecer e reafirmar sua identidade profissional constitui uma tarefa emergencial.

## **1.2 A identidade profissional docente**

Quando falamos em identidade profissional docente, estamos nos colocando frente à crise da própria concepção de identidade, onde nossas certezas e constatações não mais encontram legitimidade. Logo, não temos uma identidade definida. As estruturas e processos centrais da sociedade se deslocam, fragmentando e construindo as identidades, que antes muitos tinham a ilusão de ser sólida, única e imóvel.

Assim, segundo Silva (2011):

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em campo sem hierarquias; elas são disputadas. (SILVA, 2011, p. 81)

Logo, podemos não nos esquecer de que tanto a identidade quanto a diferença são criaturas da linguagem e, por isso, criadas historicamente e socialmente, o que as tornam maleáveis e marcadas pela indeterminação e instabilidade por causa do próprio caráter vacilante da linguagem. Mas apesar disso, elas ainda carregam o poder de definir.

O pesquisador Stuart Hall (2004), aponta para uma crise identitária, onde as concepções construídas ao longo tempo entram em contradições e geram conflitos, ocasionando um universo de incertezas.

Hall (2004), traz o rompimento com a concepção de homem formada pelo Humanismo e entende o homem contemporâneo (pós-moderno) oriundo de uma nova tradição, pautada no individualismo e na fugacidade; tornando o indivíduo descentrado e fragmentado, modificando o entendimento do ser humano sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca.

Diante dessa crise identitária, Stuart Hall, coloca a emergência de repensarmos o nosso entendimento sobre identidade, visto que as sociedades foram, ao longo do tempo, marcadas por transformações que influenciaram as maneiras de compreender os sujeitos e sua cultura. Surge novas abordagens de trabalho, onde a identidade é tida como móvel e em constante construção, possibilitando inúmeras interpretações acerca das culturas, dos sujeitos e dos espaços. Na percepção do autor, somos incapazes de encontrar verdades absolutas sobre as identidades, pois elas estão em constante movimento.

Assim, a identidade é construída socialmente e segue escolhas políticas de diferentes grupos. As reivindicações das identificações encontram-se num quadro de disputas políticas sendo necessária uma observação primordial do lugar de fala desses sujeitos.

Para Kathryn Woodward (2011), as diferenças e as identidades são construídas e não definidas e acabadas. A autora traz a ideia de que a identidade é dependente de outra identidade para sua existência. A identidade é relacional, ou seja, depende de algo exterior a ela para existir, de uma identidade que ela não é, logo, diferente da mesma (WOODWARD, 2011, p. 09). “Assim, Investimos nas identidades porque elas nos ajudam a termos uma compreensão sobre o nosso eu, a nossa subjetividade, que nos constitui enquanto seres humanos”.

A identidade é construída por princípios opostos, ela é marcada pela diferença e igualdade; objetividade e subjetividade; ocultação e revelação; humanização e desumanização; continuidade e descontinuidade. E para compreendê-la, é necessário articular essas dimensões aparentemente contraditórias enxergando essas dicotomias dentro da perspectiva dialética.

Nas palavras de Kátia Maheirie (2002):

Constituir-se como sujeito é, nesta perspectiva, realizar a dialética do objetivo e do subjetivo, já que o sujeito existe como subjetividade objetivada, que pela subjetividade (negação), se

objetiva novamente, encontrando, por meio da subjetividade (negação), uma nova objetivação e assim infinitamente... (MAHEIRIE, 2002, p. 37)

A docência, principalmente na educação pública, ainda está longe de ser exercida em condições ideais. Os salários, as condições de trabalho, a carreira e os critérios de formação, revelam o descaso das políticas públicas colocando a educação como assunto secundário. É necessário colocar a educação em seu projeto de desenvolvimento nacional, sem o qual tanto o professor quanto a educação pública permanecerão fora da agenda pública após as campanhas eleitorais. Gatti (1996), nos diz que:

Nos países em desenvolvimento, hoje, a profissão de professor vem sofrendo profundas transformações sob o efeito conjugado de uma série de fatores. Entre esses temos de considerar, de um lado, o crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade sociocultural, a demanda pela população de uma certa qualidade da escolarização, o impacto de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino, e, de outro, a ausência de priorização político-econômica concreta da educação primária e secundária e as estruturas hierárquicas e burocráticas, no mais das vezes, centralizadoras e inoperantes em diferentes níveis. (GATTI, 1996, p.85)

Os professores, em grande parte das sociedades ocidentais contemporâneas, passaram por um processo sucessivo, prolongado, desigual e conflituoso de perda de controle sobre seus meios de produção, do objeto de seu trabalho e da organização de sua atividade, entrando em processo de “proletarização”. Brzezinski (2002), fala que:

O trabalho docente, apesar de enaltecida sua importância, acabou em um processo de desvalorização e de perda do controle sobre seus meios de produção, do objeto do seu trabalho e da própria organização da sua atividade (BRZEZINSKI, 2002, p. 12).

O docente tem sua identidade formada pelos vários discursos que os constituem em diferentes contextos. O sujeito toma como base as representações que se faz enquanto profissional, legitimando discursos em detrimento de outros discursos, reforçando ou enfraquecendo determinadas práticas e posicionamentos, o que acaba tendo uma imensa relevância no

processo de profissionalização docente. A esse respeito, Brzezinski (2002), diz que:

A identidade construída pode ser pessoal ou coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um status social. A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva (BRZEZINSKI, 2002, p.8).

Para Brzezinsk (2002), a identidade profissional docente deve ser entendida como um conjunto de significados e experiências de um povo, construída e constituída processualmente, estabelecida em uma rede complexa de relações sociais, num dado tempo e espaço históricos, processados por sujeitos e pelos grupos sociais que reorganizam significados, conforme influências sociais e históricas. Logo, a identidade parte do ponto de vista individual, que implica num sentimento de unidade, e a identidade coletiva, que existe no interior dos grupos e estruturas sociais. E esta, é vivenciada de forma subjetiva e objetiva pelos sujeitos. Sendo que a identidade profissional constitui-se em uma identidade coletiva, conferindo a estes profissionais papéis e status sociais.

Para Maheirie (2002), isto nos leva a compreender que no movimento de constituição das identidades estão articulados elementos de ordem objetiva e de ordem subjetiva. Entendemos que esta articulação é que determinará o modo de construção da identidade profissional docente, pois:

Ao realizar um ato qualquer, o sujeito o escolhe dentre alguns possíveis, em uma determinada situação específica. Escolher é, unicamente, atuar, realizar qualquer coisa no mundo concreto e isto, na maior parte das vezes, não envolve grandes reflexões ou posicionamentos. Assim, seu significado corresponde, simplesmente, à objetivação da subjetividade que se concretiza a partir das determinações do contexto, do passado e em função do ainda-não-feito, do futuro. Acontecendo sempre de forma mais ou menos alienada, a escolha é a definição dos possíveis e impossíveis presentes no contexto. Ao escolher, singularizo a possibilidade ou a impossibilidade coletiva, tornando-a individual, pois a interiorizo e exteriorizo na coletividade, mesmo que não me reconheça nesta ação. (MAHEIRIE, 2002, p. 36-37)

Brzezinski (2002) aponta que, devemos entender a identidade profissional docente como um processo contínuo que se vincula à identidade pessoal, mas que está ligada ao vínculo e sentimento de pertença de um indivíduo a uma determinada categoria ou grupo social, a categoria docente, e tendo como possibilidade construir, desconstruir e reconstruir algo que permita dar sentido a seu trabalho.

Ainda segundo Iria Brzezinski (2002):

As transformações que vão ocorrendo por toda a vida dos professores poderão levá-los a atingir condições ideais que garantam um exercício profissional de qualidade. Tal processo conduz à profissionalização, pois essa poderá ser atingida mediante um movimento em direção ao aperfeiçoamento das condições para atingir um elevado status e valorização social que são determinantes para a profissionalidade e o profissional docente. (BRZEZINSKI, 2002, p.10).

Com o atual quadro de desvalorização profissional do professor, a conscientização de uma identidade profissional docente pode ajudar a gerar mudanças neste contexto, buscando melhoras nas condições de trabalho para esta categoria.

O professor, como qualquer outro profissional, produz e reproduz discursos sobre sua prática. Esses discursos são constituídos por suas experiências pessoais e sociais refletindo na sua ação, sendo a reflexividade uma ferramenta para a construção de conhecimento sobre qualquer atividade. Para Nóvoa (2009):

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas. (NOVÓIA, 2009, pág. 27)

Trabalhar a identidade como um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros, se faz necessário. Para Marcelo (2009), a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu “eu” profissional, que se modifica ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contexto

político, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria fragilidade profissional.

### **1.3 A formação docente e os saberes dos professores**

A formação docente ocorre em um espaço de intersubjetividades, em que se podem notar confrontos e convergências de universos, de ideologias, de crenças e de representações que são construídas, desconstruídas e reconstruídas e que interferem no processo de formação. Os professores são seres singulares, protagonistas de um dado contexto, cuja constituição identitária sofre a interferência desse contexto, ao mesmo tempo em que o constitui.

Atualmente, são gerados vários debates sobre os programas de formação inicial e continuada, através da oferta de cursos de graduações e pós-graduações, cursos de atualizações, programas de intercâmbios entre outros. Iremos nos deter ao processo de formação continuada, também conhecido por capacitação. As formações continuadas ganham cada vez mais corpo em políticas públicas, tanto para corrigir distorções, para apresentar os novos estudos no campo da pedagogia, ou até mesmo uma nova exigência burocrática. Entretanto, antes da formatação desses programas, deve-se investigar a relação do professor com o seu próprio processo de aprender.

A formação profissional docente é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação às múltiplas e, por vezes, contraditórias situações de seu ofício. Para tanto, contribuem também múltiplos e por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressas pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais etc. (GATTI,1996)

Com Gatti (1996), compreendemos melhor o cotidiano de professores bem como a construção de uma identidade profissional e como aprendem a levar em conta os inúmeros fatores que contribuem para a construção dessa identidade. Ela nos diz que:

O professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes o vemos tratado na pesquisa, em textos reflexivos em educação, ou em documentos de políticas ou intervenções educacionais. Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido. Os professores têm sua identidade e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional (GATTI, 1996, p.88).

Os saberes dos professores sobre os quais Gatti (1996) nos fala, são temas de estudo por diversos pesquisadores. Clermont Gauthier (1998), estabelece como saberes essenciais à prática educativa, os saberes das disciplinas, que representam às diversas áreas do conhecimento, saberes que se colocam à disposição da sociedade; saberes curriculares, que equivalem à escolha e organização dos saberes produzidos pelas ciências, que se transformam nos programas escolares; saberes das ciências da educação relativos aos conhecimentos profissionais de modo geral; saberes experienciais, que são constituídos no interior das práticas rotineiras da docência em interação com outros momentos particulares da profissão; e saberes da tradição e ação pedagógica, que são o conjunto de saberes acerca da escola advindos das ciências da educação e da tradição pedagógica, constituindo um saber profissional específico.

Para Gauthier (1998), os professores lidam com um ofício que não admite possuir saberes formalizados. É extremamente necessário defendê-lo, como um saber da ação pedagógica legitimado pela pesquisa, pela própria atividade dos professores e integrado na formação docente. Assim, o desafio da profissionalização docente consiste em evitar: ofício sem saberes e saberes sem ofício.

Já seguindo para a prática docente, tomamos as ideias de Maurice Tardif. A proposta de Tardif é baseada na pesquisa empírica realizada junto aos docentes e às questões teóricas sobre a natureza desse ofício, onde saberes são mobilizados e utilizados na prática diária do professor. Para o autor, é: “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social,

entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2008).

Tardif (2002) revela que a formação docente pressupõe continuidade na qual, durante a carreira docente, fases do trabalho devem alternar com fases de formação contínua. Essa formação começa antes da universidade e passa pela formação inicial e estende-se ao longo da vida profissional. Ninguém se torna professor de repente, é um processo de construção de uma profissão.

Segundo Tardif (2008), é preciso compreender o saber do professor como saberes que têm como objeto de trabalho, seres humanos e advém de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade; provêm dos pares, dos cursos da formação continuada. É plural, heterogêneo, é temporal, pois se constrói durante a vida e o decurso da carreira, portanto, é personalizado, situado.

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com aos alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p.11).

Maurice Tardif (2002) legitima um conjunto de saberes oriundos da prática docente que são próprios dos e para os professores. O autor afirma que os professores produzem e utilizam saberes próprios de sua profissão. Assim, devem ser considerados protagonistas destes conhecimentos, colocando o professor como sujeito produtor e transformador diante do contexto em que atua.

Assim como, António Nóvoa (2009), nos chama a atenção para a importância do conhecimento profissional docente, colocando-o como essencial dentro de uma política de formação de professores, abandonando assim, a primazia do conhecimento científico e cultural, bem como a do conhecimento pedagógico e didático; por um conjunto de conhecimentos produzidos pelos próprios professores no exercício de seu ofício.

As questões referentes à identidade são inseparáveis da relação entre indivíduos e a sociedade, pois, é por meio destas relações que se constrói e se propagam os discursos sobre a identidade, estabelecendo-se como um



fenômeno que é modificado ao longo da vida, mas que também transforma a realidade social. Portanto, a construção da identidade profissional requer uma reflexão crítica, individualmente, coletivamente e institucionalmente.

Com Selma Garrido Pimenta (2002), entendemos a necessidade de repensar a formação profissional docente diante do desafio que hoje é imposto ao professor.

Sendo assim, Pimenta (2002), propõe a utilização da teoria crítico-reflexiva na formação do professor, se contrapondo ao reprodutivismo técnico tradicional. Assim, a reflexão sobre a própria ação docente se constitui como elemento fundamental para a construção de uma identidade profissional crítica, onde o professor irá pensar e discutir continuamente a sua prática através de trocas de experiências coletivas, práticas autônomas e de pesquisas. A autora nos diz que:

Opondo-se à racionalidade técnica do trabalho dos professores compreendidos como funcionários (ora da igreja ora do estado), mero aplicadores de valores, normas e diretrizes e decisões político-curriculares, aponta para a importância do triplo movimento sugerido por Schön, da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, enquanto constituinte do professor compreendido como profissional autônomo (relativamente autônomo). (PIMENTA, 2005, p.29)

Pimenta (2002), coloca a emergência de novas perspectivas na formação de professores valorizando as práticas de reflexão com políticas educacionais que visem a problematização das relações e práticas sociais, onde o professor será sujeito do seu próprio conhecimento. A formação profissional inicial e continuada, precisa incluir políticas de valorização, implicando em melhores condições de trabalho, pessoal e de salários, garantindo atributos para a formação de uma identidade docente autônoma.

Sendo assim, as experiências também vão sendo produzidas no decorrer da prática docente, onde a cada nova experiência é uma oportunidade para fazer uma reflexão sobre a própria prática.

Na obra “Escritura de si e identidade” de Beatriz Eckert-Hoff (2008), entendemos que as formações profissionais nem sempre proporcionam espaços para a socialização dos saberes docentes, negando voz e vez dentro

do processo formativo. Para que a formação profissional faça sentido, é necessário que os sujeitos possam se posicionar e construir conhecimentos e reflexões válidas para as suas necessidades.

Após a discussão sobre a construção da identidade profissional docente, a formação e os saberes específicos da profissão, se faz necessário que explicitemos sobre a Educação Integral e dentro dela a identidade dos professores de Língua Portuguesa por ser parte de nosso objeto de estudo.

#### **1.4 A Educação Integral**

Pensar sobre a identidade dos professores é importante para situarmos o objeto de estudo do nosso trabalho, que se refere à compreensão da identidade do professor de Língua Portuguesa que trabalha com a Educação Integral na Rede Pública Estadual de Pernambuco.

Segundo Teixeira e Anaya:

A educação é, por definição integral, à medida que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo ao longo de toda a vida. Assim, educação integral não é uma modalidade de educação, mas sua própria definição. (TEIXEIRA e ANAYA, 20015, p.28)

Porém, as discussões sobre Educação Integral ficaram à margem do debate nacional, durante muito tempo, pelo entendimento de que seria necessário realizar grandes investimentos para que as escolas pudessem ampliar sua jornada.

Contudo, a Educação Integral vem se consolidando desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988), fortalecendo a percepção da educação como um direito social fundamental. A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, concebe uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente, regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A seguir, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) indicou o aumento progressivo da jornada escolar como balizador da política pública educacional. Já o Plano Nacional da Educação (PNE-2014) aponta para ampliação da jornada escolar como um

importante elemento para diminuição as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

Assim, a Educação Integral se constitui como possibilidade de desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões e necessidades, sendo um processo contínuo ao longo de toda a vida. Assim, tomamos como Educação Integral o desenvolvimento multidimensional do sujeito, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito corpóreo que tem afetos e está inserido num contexto complexo de relações.

O tempo de permanência na escola não é o único elemento que garante a integralidade do processo educacional, como nos adverte Teixeira e Anaya (2015, p.20), “há que se considerar que ampliar o tempo de permanência nas escolas não necessariamente significa incremento na qualidade do ensino ofertado”. É preciso haver integração de tempos e espaços, com a inclusão de diversos atores no processo educativo. A educação não deve ficar limitada ao espaço escolar e nem se apoiar exclusivamente na ação docente. A verdadeira Educação Integral está na formação de cidadãos que se produzem e compartilham conhecimentos, dentro e fora da escola.

A institucionalização de uma política pública de Educação Integral em Pernambuco foi concretizada com a promulgação da Lei Complementar nº. 125, de 10 de julho de 2008, que criou no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação Integral, vinculado à Secretaria de Educação (SEE-PE), com o objetivo de desenvolver políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco, estabelecendo que o mesmo fosse implantado e desenvolvido, em regime integral ou semi-integral, nas então denominadas “Escolas de Referência em Ensino Médio” (EREM), unidades escolares da rede pública de ensino. (PERNAMBUCO, 2008).

Segundo o professor Paulo Dutra (2014), o Estado de Pernambuco vem desde 2004 implementando uma política de Educação Integral e Ensino de Referência para o Ensino Médio. A partir de 2008, torna a Educação Integral como política de estado, contando com a maior rede de ensino de tempo integral do Brasil, com cerca de 300 escolas. Ao menos uma escola em cada município funciona com o modelo de EREM, ou seja, todos municípios

pernambucanos estão incluídos no programa. São 140 mil estudantes atingidos em 184 municípios, além do Distrito de Fernando de Noronha.

Segundo a Secretária de Educação, o tempo escolar nas Escolas de Referência em Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino é organizado para atender os estudantes em jornada ampliada da aprendizagem da seguinte forma:

- Integral – Carga horária de 45 horas aulas semanais: é uma escola funcionando com professores e estudantes, em tempo integral, durante os cinco dias da semana.

- Semi-integral – Carga horária de 35 horas aulas semanais: É uma escola funcionando com professores trabalhando cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs, e os estudantes, cinco manhãs e duas tardes ou cinco tardes e duas manhãs.

Entretanto, muitos são os problemas, conflitos e entraves dentro da Rede Pública Estadual de Educação de Pernambuco: ausência de professores, falta de estrutura, falta de recursos, desvalorização salarial, vigilância e disciplinarização em torno do trabalho docente, política de bonificação atrelada a números que não condizem com a realidade, diferença de tratamento e gestão entre as escolas ditas “regulares” e as “integrais”, entre outros.

Um dos principais nomes quando se trata de educação integral no Brasil, Jaqueline Moll, aponta:

Não são poucos, nem menos complexos os desafios não mencionados nesta breve análise. Entre estes poderíamos, com base nos relatos, apontar para a questão dos profissionais da educação integral (de nível técnico e superior) e do amplo leque que as exigências da ampliação do tempo de permanência na escola abrem no que concerne aos perfis de formação no campo do apoio escolar – alimentação, infraestrutura, multimeios pedagógicos, articulação com a comunidade –, e propriamente aos desafios interdisciplinares postos para os professores formados na tradição cartesiana de um mundo fracionado e distante de contextos reais e específicos. Do mesmo modo estão postos desafios relacionados à necessidade de ampliar o tempo de permanência dos professores e professoras na escola – por meio de regimes próprios de trabalho, da adequação física e pedagógica dos espaços escolares, de investimentos em infraestrutura, de reforma, ampliação ou construção de bibliotecas, quadras esportivas, cozinhas, refeitórios e

banheiros e de melhoria da alimentação escolar. (MOLL, 2011, p.17)

Ao colocar dois modelos de escolas concomitantemente na mesma rede de ensino, a SEE-PE acaba privilegiando um desses modelos em detrimento do outro. O Programa de Educação Integral se configura como uma política pública que carece de investigação, não só sobre a implementação, estrutura e resultados, mas, sobretudo dos verdadeiros atores responsáveis pela realização desse programa. Trazendo o nosso olhar para os docentes pertencentes ao Programa de Ensino Integral.

Logo, vemos a necessidade de entender a identidade profissional dos professores vinculados ao Programa de Educação Integral dentro da perspectiva da formação docente. Pois compreendemos que essa formação constitui a identidade profissional dos professores. Salientamos a participação ativa dos professores em sua própria formação, bem como, privilegiamos os saberes baseados na experiência; Tardif (2002), Gauthier (1998), Nóvoa (2009), como elemento fundante da prática docente. Salientamos a importância de garantir o protagonismo docente empoderando os saberes dos professores sobre sua própria prática.

Compreendendo melhor o que o docente pensa sobre si, é possível ampliarmos nossas possibilidades de entendimento e mudança no sistema educacional, a partir do professor, fazendo com que esses profissionais da educação se conheçam e conheçam o contexto em que atuam, contribuindo assim, para a construção de uma educação de qualidade que prepara e forma cidadãos de fato, capazes de refletir e agir diante da realidade em que estão inseridos.

Acreditamos que proporcionar espaços de debate e discussão para os professores sobre a própria prática profissional, oferecendo reflexão e entendimento sobre a identidade, dando-lhes voz e vez, valorizando o seu trabalho, são meios para que se possa promover o favorecimento da construção de uma identidade profissional consciente e também o desenvolvimento profissional. E a abordagem pensada por nós para o desenvolvimento das atividades de nossa pesquisa nos ajudará em tal processo.

## **2 METODOLOGIA: OLHARES AO PROCESSO VIVIDO**

A ciência tem caminhos próprios e são eles que garantem cientificidade e legitimidade ao que é produzido e reproduzido no universo científico. Cada área do conhecimento é constituída por um conjunto de maneiras e regras específicas, que variam conforme a natureza e as características de seu objeto de estudo. Mas todas as áreas do conhecimento tem em comum um conjunto de princípios gerais, que denominamos como método científico.

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. (MINAYO, 2001). Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas.

Tradicionalmente, a investigação científica é desenvolvida sobre duas abordagens: a quantitativa e a qualitativa. A primeira abordagem se baseia no

paradigma clássico cartesiano, enquanto a segunda abordagem segue um paradigma alternativo.

Os estudos orientados pela doutrina cientificista clássica foram influenciados inicialmente pela tutela das ciências naturais, que postulam a existência de uma realidade externa que pode ser mensurada objetivamente, pelo estabelecimento de relações causa-efeito, a partir da aplicação de métodos quantitativos de investigação, que permitem chegar a verdades universais que possam ser generalizadas. Assim, os resultados da pesquisa seriam reproduzíveis.

Já a abordagem qualitativa baseia-se no estudo do homem para realizar pesquisas, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que atua e interpreta o mundo em que vive, continuamente. Essa metodologia encaminha os estudos que têm como objeto os seres humanos, aos métodos do tipo qualitativo. Os estudos que se utilizam desse tipo de pesquisa entendem que o homem é diferente dos objetos estudados pelo paradigma cartesiano, por isso seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças e que dialogue com o próprio objeto.

Para Minayo (2001), a diferença entre o método qualitativo e o quantitativo é a natureza da pesquisa. A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados, das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

O conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

## **2.1. Abordagem qualitativa**

A escolha do nosso objeto de pesquisa também desperta o interesse por uma abordagem qualitativa de pesquisa, que valoriza o papel ativo do sujeito na produção de conhecimento e concebe a realidade como uma construção social. Assim, o universo docente pode ganhar sentido e significado, através de suas experiências profissionais, seu cotidiano, seus discursos e redes sociais passando a se constituírem em elementos fundamentais desta pesquisa.

A pesquisa qualitativa tem como objetivo interpretar o fenômeno que observa, apesar dos riscos e dificuldades de sistematização; aparece como uma das formas mais adequadas para investigar os processos psicossociais envolvidos na formação e nas práticas docentes.

Neves (1996) afirma:

Em certa medida, os métodos qualitativos se assemelham a procedimentos de interpretação dos fenômenos que empregamos no nosso dia-a-dia, que têm a mesma natureza dos dados do pesquisador qualitativo emprega na sua pesquisa. Tanto um com outro caso, trata-se de dados simbólicos, situados em determinado contexto; revelam parte da realidade ao mesmo tempo escondem outra (NEVES, 1996, p.1).

Assim, a pesquisa qualitativa não se ocupa em mensurar o objeto de pesquisa, mas, sim aprofundar os entendimentos. O pesquisador parte da perspectiva que a ciência tem suas especificidades e necessitam de uma metodologia própria. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Refletindo sobre o método qualitativo quanto ao o objeto de estudo, os objetivos e as aplicações, Minayo, (2008) indica que:

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p.57).

Minayo (2008), salienta que a escolha por uma abordagem qualitativa se mostra mais adequada a propostas de pesquisas de grupos, segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob o ponto de vista dos atores sociais; de relações e para análises de discursos e documentos. Essa abordagem envolve a experimentação e uma sistematização progressiva do conhecimento até que a compreensão da lógica interna do grupo seja desvelada.



Pautados na abordagem qualitativa, utilizamos como recurso para obtenção de dados, questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas no formato de “rodas de conversa”, tornando assim, possível reconstruir os processos e relações que configuram a experiência profissional diária. Com o questionário é possível situar o docente pesquisado analisando sua formação, condição social, família entre outros aspectos. Já as entrevistas nos permitiram documentar o não-documentado, ler nas entrelinhas, isto é, desvendar o que não se pode encontrar superficialmente, descrevendo as ações e representações dos seus atores sociais.

Assim, objetivamos investigar as compreensões docentes sobre o processo de construção da sua própria identidade profissional, bem como identificar nos discursos docentes elementos e características responsáveis pela construção da sua vida profissional; analisar as relações entre o dizer docente e a prática pedagógica enquanto elementos constituintes da identidade profissional e desvelar possíveis semelhanças e diferenças entre os discursos docentes, a fim de perceber os pontos de diferenciação e unidade desta identidade profissional. Do exposto, salientamos que a pesquisa-ação foi a nossa opção de pesquisa para olharmos o caminho trilhado.

## **2.2. Pesquisa-ação**

A finalidade de um Mestrado Profissional está pautada na própria prática. Este trabalho tem a preocupação de unir as necessidades com a dinâmica da prática docente. Neste sentido, temos a pesquisa-ação como possibilidade de se olhar o trabalho docente, ao mesmo tempo que se é possível investigar o cotidiano desse trabalho. Para David Tripp (2005):

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (TRIPP, 2005, p.445).

Entendemos a pesquisa-ação juntamente com um projeto de intervenção como a melhor forma de compartilhar saberes e nos aproximarmos do nosso

objeto de estudo. É por meio da pesquisa-ação que o professor tem condições de refletir sobre suas práticas. Nos dizeres de Tripp (2005):

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445, 446)

O professor é entendido como sujeito dentro do campo constituído pela pesquisa-ação, ultrapassando as concepções das pesquisas tradicionais baseadas no paradigma racionalista que concebem o professor apenas como objeto. Logo, a sistematização da prática leva a reflexão sobre a própria prática, transformando os professores em sujeitos do conhecimento. Segundo Guido Irineu Engel (2000):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. (ENGEL, 2000, p. 182)

A pesquisa-ação está atrelada à prática reflexiva, pois a experiência prática refletida tem um grande valor formativo para o professor. Entendemos a pesquisa-ação como ferramenta essencial para fomentar a prática reflexiva, produzindo e organizando os saberes do universo docente.

Na proposta de pesquisa-ação emergem dois novos conceitos: o professor reflexivo e o professor pesquisador. Neste trabalho faremos a escolha pelo conceito de professor pesquisador, pois entendemos que ambos os conceitos tratam o professor sobre o mesmo prisma. Podemos compreender melhor em Nóvoa (2001):

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes (conceitos) diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos

teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise. (NÓVOA, 2001, Sp)

Logicamente, ensino e pesquisa estão atrelados e à docência é precedida pela pesquisa. Entretanto, a pesquisa-ação ultrapassa o modo de pesquisa tradicional ao investigar a própria prática, sendo o professor, investigador e objeto ao mesmo tempo.

A necessidade de pesquisar sobre os pares e nossa própria prática, nos coloca na categoria de professor pesquisador. Entendemos como um enorme desafio aliar ensino e pesquisa, e também o dever da extensão. Ensino, pesquisa e extensão constituem o paradigma da educação na contemporaneidade. Logo, salientamos a importância de contribuir para o campo de estudos criados pelos professores para os professores.

Para Pereira (2003):

Com diferentes ênfases, a pesquisa-ação pretende, ao mesmo tempo, conhecer e atuar. Ao invés de limitar-se a utilizar um saber existente, como no caso da pesquisa aplicada, a pesquisa-ação procura uma mudança no contexto concreto e estuda as condições e os resultados da experiência efetuada. É importante deixar mais evidente que o objetivo da pesquisa-ação não é simplesmente resolver um problema prático da melhor forma, mas, pelo delineamento do problema, pretende compreender e melhorar a atividade educativa. Ela está, portanto, preocupada com a mudança da situação e não só com sua interpretação. (PEREIRA, 2003, p. 163)

A pesquisa-ação surge como uma abordagem capaz a aliar teoria e prática. Partindo do pressuposto que toda pesquisa é fruto de uma construção social, esta opção teórico-metodológica aparece como importante ferramenta para as pesquisas em educação. Através dela podemos desvelar posicionamentos acerca da sociedade, escola, ensino, da profissão docente e do professor que se deseja formar.

### 2.3 A Análise do Discurso

No contexto de nosso trabalho, utilizamos como instrumento de análise dos dados, a “Análise do Discurso” de tradição francesa, entendendo discurso como prática social de produção de sentido, onde todo discurso é uma construção social, não individual, e que só pode ser analisado considerando seu contexto histórico-social, suas condições de produção. Significa ainda, que o discurso reflete uma visão de mundo determinada, necessariamente, vinculada à dos seus autores e ao grupo social em que estão inseridos.

Michel Foucault (2014), estabelece novas bases para produção do saber. Todo paradigma em que a ciência e a própria modernidade estão fundamentadas é colocada à prova. O discurso é tomado como elemento que constitui e valida verdades. Para Foucault (2014), discurso é um conjunto de enunciados apoiados em uma mesma formação discursiva. Assim, o discurso é uma rede de enunciados ou de relações que tornam possível haver significantes. Fischer (2011), fala que:

Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos. (FISCHER, 2011, p. 198)

É através do enunciado que identificamos os aparecimentos e delimitações de um certo discurso. Segundo Fischer (2001, p. 204), “faz necessário ressaltar que o enunciado, diferentemente dos atos de fala e mesmo das palavras, frases ou proposições, não é imediatamente visível nem está inteiramente oculto.” É no enunciado que encontramos a materialidade do discurso.

Para compreender o fenômeno do discurso, precisamos investigar onde ele se apoia. Assim, para Foucault (2014):

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformação), diremos, por convenção, que se trata de uma

*formação discursiva* – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade”. Chamaremos de *regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de parecimento) em uma dada repartição discursiva. (FOUCAULT, 2014, p. 47).

Logo, a formação discursiva apresenta-se como espaços de produção de sentido, implicando em novas possibilidades de conhecimento do sujeito. Para Rosa Maria Bueno Fischer (2011):

Na verdade, tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. (FISCHER, 2011, p. 200)

O discurso apresenta-se como uma prática que coloca a linguagem como ferramenta de interação com outras práticas. Pois, a linguagem é uma atividade propriamente humana que constitui o próprio homem e o mundo em que vive. A concepção de prática discursiva foucaultiana pode ser entendida como:

Um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2014, p. 144).

Na análise discursiva, o discurso é uma prática, uma ação do sujeito sobre o mundo. Ao nos relacionarmos através da linguagem, atuamos e definimos posições de acordo com a maneira de como percebemos esse mundo. Foucault (2014), ao falar sobre o discurso, assim se expressa:

Assim, uma cumplicidade primeira com o mundo fundaria para nós a possibilidade de falar deles, nele; de designá-lo e nomeá-lo, de julgá-lo e de conhecê-lo, finalmente, sob a forma da verdade, é o discurso ele próprio que se situa no centro da especulação, mas este logo na verdade, não é se não um discurso já pronunciado, ou antes, são as coisas mesmas ou

os acontecimentos que se tornam insensivelmente discurso, manifestando o segredo de sua própria essência. O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isto se dá porque todas as coisas, tendo manifestado intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa de consequências de si. (FOUCAULT, 2014, pág. 45)

Esta percepção de mundo é notada no discurso através de regras anônimas que definem o que pode e deve ser dito. Somente nesse lugar constituinte, o discurso vai ter um dado efeito de sentido. Se for pronunciado em outra situação que remeta a outras condições de produção, seu sentido, conseqüentemente, poderá ser outro:

O discurso é o caminho de uma contradição a outra: se dá lugar às que vemos, é que obedecem à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência (FOUCAULT, 2014, p. 186).

Para Foucault (2014), o discurso constitui uma série de acontecimentos que o situa na dimensão histórica e se materializa na linguagem sob a forma de enunciados. A tarefa da análise de discurso é desvelar as regras de formação e ter acesso às condições de existência que lhes dão sentido.

Há diversas possibilidades interpretativas que essa abordagem nos permite. Através de suas ferramentas e viés investigativo deve ser capaz de desvendar e compreender o objeto de pesquisa. A importância da análise do discurso ocorre no momento em que permite explorar de várias formas a relação com o simbólico e atravessar o imaginário que condiciona os sujeitos.

Isso explica nossa opção pelo método arqueológico descrito por Michel Foucault. Pois, através das transcrições das entrevistas, partiremos para definição dos enunciados materializadores dos discursos de identidade docente. Precisaremos para isso estabelecer a maternidade (formação discursiva) desses enunciados para posteriormente expor suas práticas discursivas (suas validações).

O convite de Foucault é que, através da investigação dos discursos, nos defrontemos com nossa história ou nosso passado, aceitando pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente. Assim, libertamo-nos do presente e nos instalamos quase num futuro, numa perspectiva de transformação de nós mesmos. Nós e nossa vida, essa real possibilidade de sermos, quem sabe um dia, obras de arte. (FISCHER, 2011, p. 222)

É preciso estar atento não só ao que está no texto, mas também as ausências, pois estas podem ser de extrema importância para compreensão do fenômeno. Nossa investigação busca desvelar o que nem sempre é possível enxergar, pois os aspectos de formação da identidade são marcados por regularidades, rupturas, continuidades e contradições.

#### **2.4 A Escolha dos Sujeitos e a Intervenção**

Para o desenvolvimento da coleta de dados e a constituição da intervenção, inicialmente definimos alguns critérios para a escolha dos professores, limitando assim o universo dos que seriam pesquisados. Os critérios estabelecidos foram:

1. Professores de Língua Portuguesa com no mínimo de cinco anos e no máximo quinze anos de docência.
2. Docentes da Rede Pública Estadual de Pernambuco.
3. Professores lotados em escolas de tempo integral ou semintegral, situadas na zona norte do Recife.
4. Professores do Ensino Médio

O estabelecimento e definição de critérios são essenciais para garantir a qualidade da investigação científica dentro da perspectiva qualitativa. Tomando Duarte como referência (2002):

A definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um

problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado (DUARTE, 2002 p.144).

Após a escolha dos sujeitos partícipes da pesquisa, elaboramos o Projeto de Intervenção amparado nos fundamentos da pesquisa-ação. Entendemos que através da intervenção garantimos possibilidades de transformação da realidade. Essa ferramenta se mostra bastante atraente, pois, quando os sujeitos pesquisam sua própria prática, produzem novos conhecimentos e (re)significam sua prática sobre a realidade em que atuam.

Elaboramos nosso Projeto Intervenção no qual organizamos toda a metodologia empregada dentro da proposta interventiva. O projeto foi pensando para proporcionar espaços de diálogo entre os docentes, tornando as entrevistas mais atraentes e possibilitando trocas e contribuições com os sujeitos investigados pela pesquisa.

O Projeto de Intervenção foi submetido à Superintendência Pedagógica do Programa Integral vinculada à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, localizada na Avenida Afonso Olindense, 1513, Várzea, Recife – PE. Após uma pequena reunião com o pesquisador, o projeto seguiu para à Gerência Regional de Educação (GRE) localizada na Rua Coelho Leite, 80 - Santo Amaro - Recife – PE, onde tentamos negociar os dias, horários e local dos encontros. O projeto se desenvolveria através de encontros (no formato de formação continuada) com professores de Língua Portuguesa, lotados em escolas pertencentes ao Programa de Tempo Integral da Secretária de Educação do Estado de Pernambuco. Nos encontros seriam discutidas questões referentes ao exercício da docência e a identidade profissional docente. Seriam 5 encontros, com carga horária de 3h por encontro, totalizando uma carga horária de 15h. Todavia, tivemos problemas e empecilhos na implementação do Projeto de Intervenção.

Ao percebermos as dificuldades na implementação do projeto na GRE-Recife Norte, voltamos para Superintendência Pedagógica, que após tomar ciência do ocorrido nos encaminhou para a GRE - Metropolitana Norte. Novamente encontramos resistência com nossa proposta inicial. Contudo, lançamos mão de uma adaptação à proposta inicial de intervenção.



Ao invés de aproveitar os encontros destinados a formação dos professores de Língua Portuguesa promovidos pela GRE, pedimos autorização para fazer a intervenção nas escolas. Assim, nos foi permitido realizar nossa pesquisa em três escolas:

1. Escola de Referência de Ensino Médio Eurídice Cadaval.

*Localizada na Avenida Frei Serafim, 262, Centro na cidade de Itapissuma – CEP: 53700-000. O telefone da escola é (81) 3181-4005 e o email marcelofernandessouza@yahoo.com.br. A escola da rede estadual possui 519 alunos no ensino Médio.*

2. Escola de Referência de Ensino Médio Manoel de Queiroz.

*Localizada na Rua Rui Barbosa, 558, Janga na cidade de Paulista – CEP: 53439-360. O telefone da escola é 3181-2867 e o email catarino.ricardolopes@gmail.com. A escola da rede estadual possui 426 alunos no ensino Médio.*

3. Escola de Referência de Ensino Médio Maestro Nelson Ferreira.

*Localizada na Estrada Da Poty Prolongamento Do Km 6, SN, Engenho Maranguape na cidade de Paulista – CEP: 53423-740. O telefone da escola é 3181-4857 e o email escolamaestro@gmail.com. A escola da rede estadual possui 272 alunos no ensino Médio.*

Assim tivemos que reorganizar os critérios pensados inicialmente, ficando a seguinte ordem:

1. Docentes da Rede Pública Estadual de Pernambuco.
2. Professores do Ensino Médio
3. Professores de Língua Portuguesa.

4. Professores lotados em escolas de tempo integral ou semintegral, lotados na GRE – Metropolitana Norte.

A quantidade de encontros também foi reduzida, a pedido GRE, de cinco para três encontros, com carga horária total de aproximadamente 9h.

Os encontros foram organizados em formato de roda de conversa. Essa metodologia contribuiu para tornar os encontros mais dinâmicos e produtivos, pois, garantiu uma aproximação entre os sujeitos da pesquisa. Assim, proporcionamos um ambiente para que os docentes pudessem estabelecer interações e diálogos, a fim de ampliar suas percepções sobre si e sobre o outro.

A roda de conversa é uma possibilidade metodológica dinâmica e produtiva, apresentando-se como uma valiosa ferramenta de aproximação entre os sujeitos da pesquisa e pode nos fornecer excelentes fontes de dados. Essa perspectiva está baseada na participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. A roda de conversa tem como finalidade estimular a autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. De acordo com Warschaeuer (2001), a roda de conversa se constitui como:

[...] o símbolo para viabilizar o diálogo, a troca de experiências, a construção de conhecimentos com sentido para seus sujeitos, a relação entre o que fazemos e o que falamos, entre teoria e prática: espaço para a formação profissional em sintonia com a pessoa e seus valores. (WARSCHAEUER, 2001, p.84)

A fim de garantir um maior empoderamento dos professores, trazemos como instrumento a roda de conversa, despontando como uma possibilidade metodológica para uma comunicação dinâmica e produtiva com os professores, garantindo trocas de saberes e familiarização dos docentes com a nossa proposta de pesquisa. Partilhando das ideias de Moura (2014):

É assim também com as rodas de conversa, quando utilizadas como instrumento de pesquisa, uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a

atenção na escuta. Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior. (MOURA, 2014, p.100)

Na proposta da roda de conversa, o conversar, amplia as possibilidades de partilha e de reflexão. Cecília Warshauer (2001) coloca:

Fazendo parte de uma sociedade que privilegia a escrita, a escola atribui menor importância à oralidade e ao conversar, apesar da retórica acerca da importância à oralidade e ao conversar, apesar da retórica acerca da importância dos trabalhos em grupo, da interação professor-aluno, aluno-aluno ou prática participativa. E, no final, o que conta (e muitas vezes através de números) são alguns registros, principalmente aqueles feitos nas ocasiões em que menos se está em relação com os outros: a prova. Conversar é ainda, de uma maneira geral, atividade reservada para a hora do recreio e, quando ocorre na sala de aula, é vista como ato de indisciplina, e “conversar muito” é característica atribuída àqueles que não se adaptam à lógica do trabalho escolar. Com isso não estou dizendo que a conversa deva ocorrer a todo e qualquer momento, mas que deveria ocupar mais espaços e ser considerada à altura das outras atividades propostas no meio escolar. (WARSCHAEUER, 2001, p.179)

Logo entendemos que a roda de conversa é uma metodologia centrada na conversa. É através do conversar que os conhecimentos e as experiências são partilhadas.

Entretanto, Warschauer, adverte:

Mas é preciso diferenciar o conversar de um preenchimento do espaço da relação com falas. Trata-se sim da construção de sentidos, refiro-me à qualidade da fala, do que ela retorna para cada um dos interlocutores. (WARSCHAEUER, 2001, p.179)

Ao propor a formação de uma roda de conversa, é preciso estabelecer previamente o tema e como será conduzido o processo de partilha. A utilização de pequenos roteiros dividindo os encontros em momentos e temáticas, ajudam a organizar e definir caminhos diante de um imenso leque de possibilidades.

Assim, a propagação das rodadas de conversa cria um novo paradigma da formação de professores, onde o partilhar da experiência se sobrepõe à opinião de técnicos e especialistas, que de forma alguma merecem ser desprezados. Entretanto, a roda possibilita uma formação construída por professores para professores de forma horizontal e democrática, propiciando espaços, que se tomem suas histórias de vida como oportunidade de pesquisa.

Para Warschauer (2001), a proposta das rodas de conversa na formação docente reflete a importância de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas docentes, proporcionando a (re)elaboração da própria identidade no lugar de um mero acúmulo de conhecimento.

Essa abordagem nos ajuda a chegar mais próximo dos nossos sujeitos de pesquisa a fim de tentar explicitar os elementos responsáveis pela construção da identidade docente, acompanhando o seu dia a dia, seus medos, anseios, atitudes, valores, modos de ver e sentir a realidade e o mundo.

A proposta previu a coleta dos discursos a partir dos debates promovidos pela roda de conversa. Os encontros foram gravados e posteriormente transcritos, obtendo assim os dados necessários para a nossa análise. Toda análise se deu sob a tutela da Análise de Discurso - AD Foucaultiana.

### **3 A ANÁLISE DOS DADOS: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE**

Para a compreensão do nosso trabalho é preciso situar o contexto atual das atividades. Entramos em contato com os gestores das escolas indicadas

pela GRE-Metropolitana Norte, e agendamos uma visita para apresentar a proposta de intervenção, bem como combinar os encontros.

O que ficou acordado foi que a intervenção e a coleta de dados deveriam afetar minimamente a rotina da escola. Assim, procuramos agendar os encontros para os horários em que os professores não estariam em sala de aula. O Programa Integral propõe o cumprimento da carga horária para planejamento na escola, logo procuramos acertar os encontros para o período destinado ao planejamento.

Inicialmente, a proposta foi bem aceita nas três escolas indicadas; não tivemos nenhuma objeção ou problema. Todos os gestores se mostraram bastante solícitos, colocando-se à nossa disposição para as eventuais necessidades.

Entretanto, com a necessidade de três visitas, sentimos certa resistência e a colocação de empecilhos para realizar novos encontros em uma das escolas indicadas, pois com o encerramento do ano letivo e as demandas da Secretária de Educação e da respectiva GRE acabaram por tumultuar a periodicidade dos encontros.

Para realizar as rodas de conversa, solicitamos à gestão da escola ou em algumas vezes, até mesmo aos professores colaboradores da pesquisa, para que a roda acontecesse em um lugar tranquilo e minimamente confortável, garantindo que todos os participantes pudessem ouvir e serem ouvidos.

Disponibilizamos alguns biscoitos, bolachas, chocolates, sucos e refrigerantes, com o objetivo de integrar os participantes da roda. Os professores foram avisados que podiam comer, levantar e interromper a dinâmica da roda, sempre que achassem conveniente. A proposta também previu a entrega de um pequeno texto sobre a temática discutida, entretanto, o texto só foi disponibilizado depois da coleta de dados.

Os professores receberam bem a proposta, apesar de alguns se mostrarem receosos com a gravação dos encontros. Após a explanação da proposta, procuramos dirimir todas as dúvidas, a fim de romper possíveis resistências.

Contudo, por mais que demonstrassem interesse em participar da pesquisa, esbarravam no próprio cansaço. Por vezes, demonstravam certo

desânimo e ansiedade, pois utilizamos o tempo que geralmente é destinado para elaboração dos planos de aula, correção de atividades e exames; elaboração de exames e atividades; preenchimento das cadernetas, entre outras atividades comuns durante a jornada escolar, mas que ganham certo peso com a chegada do fim do ano letivo.

Os encontros foram realizados nos três campos e trabalhamos com o total de oito professores. Contudo, um(a) professor(a) do universo previsto, não pôde participar do primeiro encontro, devido a um tratamento de saúde, mas participou dos outros momentos. Um(a) professor(a) que participou do primeiro encontro não conseguiu conciliar sua agenda com os momentos propostos e previamente combinados com a gestão da escola.

### 3.1 Os dados dos questionários

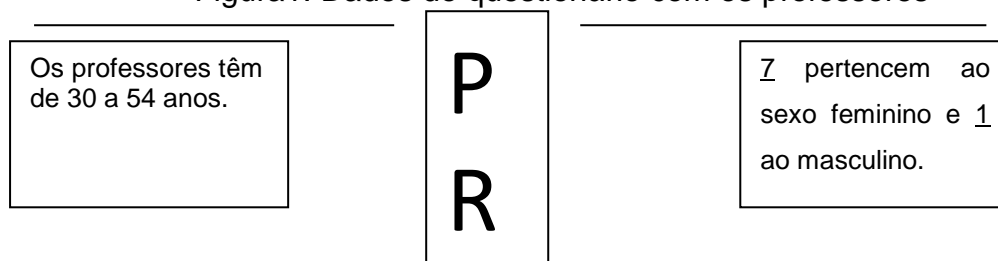
A fim de preservar os participantes da pesquisa, decidimos não identificá-los nominalmente para evitar qualquer tipo de transtorno que por ventura nossa pesquisa pudesse trazer para vida desses profissionais. Neste sentido, decidimos utilizar o nome das letras do alfabeto grego para diferenciá-los, preservando o anonimato. Assim serão denominados os participantes de nossas rodas de conversa:

|                       |                         |                      |
|-----------------------|-------------------------|----------------------|
| Alfa: mediador        | Beta: professor(a) 1    | Gama: professor(a) 2 |
| Delta: professor(a) 3 | Epsilon: professor(a) 4 | Zeta: professor(a) 5 |
| Eta: professor(a) 6   | Theta: professor(a) 7   | Iota: professor(a) 8 |

A primeira letra do alfabeto grego foi utilizada para indicar as falas do mediador da roda que é o próprio pesquisador, uma vez que sua fala também foi objeto de análise.

De acordo com o questionário preenchido pelos participantes das rodas de conversa obtivemos as seguintes informações em um universo de oito professores colaboradores:

Figura1: Dados do questionário com os professores



2 se declararam brancos e 6 pardos.

Todos possuem licenciatura em letras.

Todos têm mais de 7 anos de docência, alguns poucos possuem mais de 20 anos, chegando a 32 anos.

A maioria dos professores fizeram sua graduação em instituições privadas de ensino superior; apenas 2 estudaram em instituições públicas: 1 estadual e 1 federal.

Todos possuem pós-graduação Lato Sensu (especialização).

Nenhum deles exerce outras atividades profissionais fora à docência.

A maioria, seis professores alegaram que trabalham 40h semanais na escola integral; um dos participantes relatou que trabalhava mais de 40h e outro 32h.

Com relação ao regime de trabalho, 7 são estatutários e 1 é prestador de serviço por contrato temporário.

6 participantes revelaram que trabalham em uma única escola e 2 professores disseram que trabalhavam em duas escolas.

A carga horária semanal de trabalho ficou entre 30 a 60 horas.

Fonte: dados da pesquisa.

Após a apresentação dos dados suscitados pelos questionários no que se refere ao perfil dos professores participantes da pesquisa, passaremos a detalhar os encontros realizados e os dados evidenciados.

### 3.2 Primeiro Encontro

A primeira rodada de encontros aconteceu no decorrer do mês de setembro de 2016. Tivemos algumas dificuldades para conciliar a agenda das escolas, dos professores e do pesquisador.

Nossa proposta de roda de conversa seguiu um roteiro previamente planejado, dividindo a intervenção em momentos:

1. Apresentação da pesquisa e da intervenção
2. Apresentação dos participantes
3. Conversa mediada (gravada)
4. Lanche
5. Encerramento

No primeiro ponto, estabelecemos contato com os professores participantes da roda, explicamos a nossa pesquisa e como desenvolveríamos nossa roda de conversa. Com exceção de uma das escolas, encontramos um ambiente silencioso e minimamente confortável.

Em seguida, nos apresentamos e disponibilizamos o termo de livre consentimento e um questionário sobre sua vida profissional. Sobretudo nesse momento, é importante deixar claro que a participação da pesquisa foi voluntária e que os participantes poderiam abandonar a roda no momento que desejassem.

Após esclarecemos as possíveis dúvidas, apresentamos um pequeno gravador eletrônico que faríamos os nossos registros orais oriundos da roda. É importante salientar que os registros orais foram nossa única fonte para a análise.

Inicialmente, o fato de participar de uma conversa mediada e gravada fez com que os participantes se sentissem um pouco intimidados. Assim decidimos superar o momento em que parávamos para fazer um lanche e disponibilizamos um pequeno lanche (biscoitos, chocolates, bolachas, sucos e refrigerantes) a fim de deixar o ambiente mais descontraído. Informamos aos participantes que poderiam sair e voltar para roda sempre que sentissem necessidade. Colocamos as cadeiras dispostas em círculo possibilitando olharem para todos os participantes e democratizando os espaços, pois todos são participantes da roda, todos falam e todos escutam.



Nesse momento conversamos sobre a definição do professor enquanto profissional, escolha da profissão, identidade, trabalho docente e as especificidades do trabalho docente. Em todas as escolas selecionadas as gravações aconteceram normalmente sem qualquer tipo de problema.

Por fim encerramos nossos encontros com a distribuição de um texto selecionado pelo mediador. O texto do primeiro encontro (Por que ser professor?) foi retirado do livro: Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido de Moacir Gadotti (2008).

### **3.3 Segundo Encontro**

A segunda rodada de encontros ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2016. As tentativas de agendamento no mês de outubro foram por vezes frustrada pelos feriados e a própria dinâmica das escolas com seus exames e atividades extracurriculares.

Os participantes da roda, geralmente, estavam menos intimidados com as gravações de nossas conversas. Entretanto, os professores se mostravam, por vezes, exaustos e impacientes, o que nos pareceu bem natural devido a nossa própria experiência como professor da rede e vinculado ao mesmo programa.

Começamos nosso encontro relatando como estava a pesquisa e o que ainda precisaria ser feito. O pesquisador também estimulou os professores a falarem sobre como andava o encerramento do bimestre e a escola de forma geral.

Iniciamos nossa roda de conversa com o tema: Educação Integral. Tratamos sobre diversos assuntos como o conceito de Educação Integral; Educação Integral no Brasil e em Pernambuco; a Escola Integral, ou Escola de Tempo Integral. Depois nos dedicamos a tratar sobre o Programa Integral no qual os participantes da roda estavam submetidos, falamos sobre as vantagens e desvantagens do programa e das diferenças entre o regime regular e o integral. Por fim, conversamos sobre a autonomia do trabalho docente e a participação nas decisões da escola.

Assim encerramos as gravações nas respectivas escolas e entregamos uma reportagem sobre Educação Integral. Esta reportagem faz parte de uma

série especial sobre Educação Integral, e foi retirada de um portal especializado em educação, chamado Porvir (<http://porvir.org/>).

### 3.4 Terceiro Encontro

O terceiro e último encontro em cada escola aconteceu entre o fim do mês do novembro e o início do mês de dezembro de 2016. Encontramos os professores em um nível maior de exaustão e impaciência, por isso, procuramos observar os sinais de cansaço e desânimo, acelerando ou retardando o ritmo da roda sempre que era possível.

Antes de iniciar a roda de conversa, trocamos impressões sobre a pesquisa e como andava o ambiente escolar e própria rotina dos docentes.

Iniciamos nossa roda de conversa falando sobre o futuro da profissão, tratamos sobre perspectivas e expectativas, temores e desejos e a importância da profissão. Em seguida, conversamos sobre as associações e organizações sindicais. E por último, o pesquisador solicitou aos participantes para que deixassem uma mensagem para os futuros docentes.

Escolhemos como texto de encerramento um artigo de opinião: Sou professor. Por que estou me sentindo sozinho? Escrito por um professor que pertence à mesma rede de ensino dos participantes da pesquisa, retirado do site do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco - SINTEPE. Assim nos despedimos com a promessa de voltar às escolas como o trabalho concluído.

### 3.5 Os Discursos

Iniciarmos a nossa análise sobre a concepção de docência aos participantes da roda, tivemos como ponto de partida a pergunta que guiou a mediação dos primeiros encontros: O que é ser professor?

Durante os encontros percebemos certo receio em se posicionar como no caso:

**Alfa:** eu tenho uma pergunta para vocês... o que é ser professor para vocês?

**Gama:** você quer que a gente responda positivamente ou negativamente

**Alfa:** o que vocês quiserem

**Gama:** ((exitação))

**Alfa:** vocês não estão sendo identificados... vocês podem falar o que vocês quiserem... se é bom ou ruim, fale os dois

As repostas quase sempre partem da justificativa dos motivos da escolha da profissão para a definição do conceito de ser professor. É como se fosse necessário justificar "porque sou professor", antes de responder "o que eu entendo sobre ser professor".

**Gama:** o que é ser professor?

**Alfa:** aham

**Gama:** bem... quando eu entrei... quando eu decidir ser/ fazer letras... a minha mãe era professora... ela dizia para mim assim.. tudo, menos professor

**Alfa:** a minha também

**Gama:** ela já falava isso pra gente... pelo menos a minha falava isso para mim... faça tudo menos isso... menos ser professor... e eu acho que quis contrariar ((risos))... e fui fazer... ou... realmente está no sangue... né?... então quando eu entrei/ quando eu decidi ser professor... e porque eu tinha realmente um desejo de... transmitir prah... prah... alguém o conhecimento que aprendi... então o professor pra mim é isso... é você ter a função de fazer alguém melhorar de alguma forma... como pessoa... sabe?

A escolha da profissão constitui parte do sentido de ser professor. A família, as vivências de infância e as condições sociais contribuem para a escolha da futura profissão.

**Delta:** para mim ser professora foi bem diferente do contexto do professor Gama... quando falava da mãe dele... tudo menos professor.. meu pai dizia o contrário (...) e... meu pai dizia que você vai ser professora... dependendo do contexto... assim... você vai ser professora... parece que era uma coisa... era comigo... você vai ser professora... a outra ela chamava minha engenheira e comigo era minha professora...

**Toda roda:** ((risos))

**Delta:** então era professora e hoje eu sou professora... e realmente desde de criança que ensino... brincava de escolinha... e sempre era a professora nas brincadeiras... e assim... na verdade meu grande plano era ser assistente social... entrar nos presídios... trabalhar com os presos e tal... eu... tiveh uma inspiração... uma inspiradora... uma musa vamos dizer assim... foi uma professora de literatura (...) mas assim uma professora belíssima... onde ela narra Grande Sertão Veredas... e foi naquela narrativa que eu me inspirei e tive vontade de ser professora... foi por amor mesmo

Assim percebemos que os discursos dos participantes da roda sobre a concepção da própria identidade docente partem de uma mesma formação discursiva. Onde a ideia de transmissor de conhecimento tem muita força. Contudo, percebemos certo altruísmo: a escolha parte da preocupação com o outro (aluno). Ser professor é se importar com seus alunos. Educar pode também ser entendido como um ato de amor. Vejamos as falas dos professores Theta e Zeta:

**Zeta:** é uma profissão de muita responsabilidade... né? ... você está lidando com seres em formação... eh... vc está lidando com a formação intelectual desse aluno... Eu me sinto uma interventora desse papel (...) eu me sinto uma interventora desse papel / no papel de interventora da formação intelectual (...) eu acho que o meu papel é realmente intervir na formação intelectual

**Theta:** ser professor é mais do que uma escolha né? as vezes é uma vocação... porque... antes de você escolher ser professor... você escolhe uma profissão... aquela que você mais se identifica... e se vc não estiver feliz na sua profissão não adianta ser professor... e isso em qualquer profissão... Eu acredito que ser professor... é dedicação... é estudo... é pesquisa... e é principalmente abraçar a causa... porque educação é muito difícil... e se fosse não se abraça com seu aluno... não se... não se abraçar com seu aluno... não procura chegar perto... manter uma relação de afetividade com esse aluno ela fica cada vez mais difícil... né? ... isso perpassa pela questão da valorização... perpassa pela questão dah/ econômica... da própria família... né? ... que a gente vê que as vezes não acompanham os filhos em casa... antes ser professor era um sacerdócio né? ... eu não concordo muito com isso não... essa questão de sacerdócio... mas concordo com a questão da vocação... de você querer aquilo como qualquer outra profissão... ser professor é dedicação

Isso nos coloca em um dilema debatido pela roda de conversa: Ser professor é uma escolha ou uma vocação?

**Alfa:** (...) e vocês acreditam que a profissão é uma vocação ou uma escolha? ... vocês falaram / falaram que foi uma escolha de vocês... eu também sou / eu também sou filho de professora... minha mãe era professora de matemática.. e ela fazia um esforço muito grande... ela pagava... boa parte do salário da minha mãe... meu pai não tinha curso superior... mas ele graças a Deus conseguiu entrar numa empresa pública... ele ganhava relativamente... ele ganhava mais do que ela...

mas sim... sempre minha mãe se preocupou muito em pagar escola particular pra gente... então boa parte do salário da minha mãe era pra pagar escola particular pra mim e pra minhas duas irmãs... e eu lembro que ela sempre falava pra gente... pra gente não virar professor... eu lembro quando eu fiz história ela ficou muito triste comigo... ela ficou muito triste comigo (...) e eu lembro disso e isso bem forte assim... e eu nunca quis ser professor também... néh... ser professor pra mim... foi acontecendo... entrei em história porque era pra pesquisar... e acabei migrando e acabei gostando... é algo que eu gosto (...) mas é algo que ainda me dá prazer e que eu gosto bastante

Mesmo como pesquisador e acreditando que o homem é fruto de suas escolhas deixamos na nossa fala rastros de um discurso formado dentro de uma formação discursiva específica. No discurso, ser professor independe de escolhas, como se o acaso acabasse por decidir. Dentro da roda os participantes responderam de forma unanime que sua profissão partiu de uma vocação e não de uma escolha consciente. Um dos professores chegou a responder que era “karma”. Assim a escolha da docência para os professores é vista como algo inevitável, um chamado. Ao menos para quem permanece na profissão, como gravou o professor Epsilon. Talvez, muitos sejam chamados, mas poucos serão escolhidos e há algo de messiânico nisso.

Chegamos a responder ser escolha, quando a professora Theta nos interrogou, embora não sendo muito convincente.

**Theta:** (...) mas foi uma escolha... uma vocação?

**Alfa:** foi uma escolha... hum... não sei se foi uma vocação... mas eu... eu... eu... tive uma escolha... eu poderia ter feito outras na minha vida... mas eu... mas eu acabei escolhendo isso... assim... as coisas me levaram a escolher isso... várias coisas

Quando analisamos um discurso devemos ficar atentos não só ao que é dito, mas ao que se camufla entre as palavras. O não dito pode significar, por vezes, muito mais do que o que está sendo dito. Foucault (2014), nos diz que:

[...] todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “já-mais-dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo o que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que

continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo o que ele diz (FOUCAULT, 2014, p. 28).

A relação entre professor e aluno, sobretudo dentro do Programa de Educação Integral, onde professores e alunos convivem por mais tempo, determinam a dinâmica da identidade docente. Em uma das falas, o professor Gama coloca que seus alunos são as pessoas com que ele passa mais tempo; mais tempo do que com sua própria família. Durante as rodas, os participantes sempre falavam de seus alunos, em diferentes contextos e das mais variadas formas. Por vezes, os professores se colocavam como redentores: à docência é vista como ferramenta de salvação.

**Zeta:** (...) eu às vezes digo assim... que a gente parece com o médico no seguinte aspecto... a gente está lidando com vidas... que a gente está tentando resgatar... néh... vidas entre aspas... salvar vidas entre aspas... do vamos dizer assim... da ignorância total... do desconhecimento do conhecimento tanto acadêmico tanto de mundo... e assim eu fico muito triste... quando eu não consigo perceber que meu aluno quer ser salvo... como aquele paciente que entrega o jogo... entrega os pontos... não quer se cuidar porque acha que não tem salvação (...) eu meio que comparo a função de médico com a de professor porque ambos querem salvar vidas

O tempo na escola é um dos pilares do Programa de Educação integral do Estado de Pernambuco. Nem sempre tempo de permanência significa integralidade. Porque a integralidade no ensino transcende o simples estabelecimento de um tempo específico, onde a formação do sujeito não pode se limitar ao espaço da sala de aula, ou as aulas de Português e Matemática, por exemplo.

**Gama:** (...) o correto ao meu ver seria se trabalhar a teoria e a prática... a teoria com as disciplinas... da... dah... a grande curricular... e... a prática com algumas... algumas atividades... até profissionalizante... tipo teatro (...) não se tem esse sistema... no estado não

**Beta:** e deveria haver... só pra completar (...) onde a gente tenha as disciplinas básicas... português matemática história... mas assim... principalmente no horário da tarde que os meninos já estão cansados... deveria ter haver... atividades

extras... como teatro... se tivesse por exemplo música... capoeira... e a gente não tem isso na escola né... acho que em nenhuma escola integral... se tiver são pouquíssima... mas que funcionaria... o sistema integral bem melhor se houvesse esses tipos de atividades

A escola e o ensino têm se baseado em modelos de organização e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas: controle burocrático, tarefas e conteúdos prescritivos, controle do tempo.

Vemos em Teixeira e Anaya (2015), que:

Neste sentido, tem-se na educação, um ato político, ou seja, de decisão. Assim, a opção por determinada ação é uma escolha consciente. A elaboração de um currículo e a construção de um projeto educativo é, portanto, uma escolha consciente por parte dos indivíduos investidos de poder decisório e acadêmico. Portanto, a educação é uma ação intencional. (TEIXEIRA e ANAYA, 2015, p. 57).

Tardif e Lessard (2008) criticam a visão prescritiva e normativa do trabalho docente, já que essa corrente se interessa em estabelecer como o professor deve agir ao invés de tentar entender o que ele realmente faz. Uma visão baseada na obediência as regras impostas pela burocracia estatal, controladas por autoridades escolares ou até mesmo por políticas públicas que consideram os professores como ferramentas para a execução de projetos variados, sempre de acordo com as ideologias e os contextos políticos e econômicos presentes.

A discussão sobre a identidade profissional docente é fundamental para o estabelecimento dos espaços e tempos necessários para os professores pensarem e repensarem suas práticas, refletirem sobre o que fazem e o que não fazem, e questionarem sobre o papel que ocupam na escola, e na sociedade, numa busca crítica e democrática por uma nova visão sobre suas práticas.

Os professores participantes da roda compreendem muito bem o conceito de integralidade. Entre várias definições dadas, acreditamos ser a definição do professor Zeta, a mais feliz:

**Zeta:** (...) Educação Integral... éh... preparar o aluno para vida

De acordo Teixeira e Anaya (2015):

Repensar o formato educacional, priorizando uma educação global e integrada, oportunizando uma formação que valorize a multiplicidade cultural, suas linguagens, expressões, vivências, emoções, memórias e identidades diversas é o cerne da proposta de educação integral. (TEIXEIRA e ANAYA, 2015, p. 28).

Há um descompasso entre o tempo na escola e o currículo vivenciado. Para os professores, existe uma excessiva preocupação com a formação cognitiva, refletida pelo aumento de carga horária das disciplinas, porém outras dimensões como a afetiva, a criativa, a emocional, a corporal, entre outras, são negligenciadas. Sendo muito comum escutar termos como: na prática, era para ser, ao menos na teoria.

**lota:** eu entendo assim... como uma coisa contraditória... porque... apesar de ela dar oportunidade ao aluno passar mais tempo na escola... ela não.. não acrescenta muita coisa para o aluno... porque ela não... não tem muitas aulas práticas... poucos recursos... recursos éh... poucas oficinas... então... é como ela continuasse como uma escola regular com um maior tempo de permanência

Dentro da roda era muito comum ouvir que o Programa, no início, contava com mais recursos. Mas, com o aumento do número de escolas houve uma queda, ou ao menos essa era a sensação desses professores sobre os recursos disponíveis para a escola. Carga de trabalho e falta de recursos foram temas recorrentes em nossas discussões. Muito embora, eles sempre reconhecessem que as escolas participantes do Programa Integral possuem mais recursos e em sua maioria são mais organizadas do que as que não fazem parte.

A formação da identidade parte da própria diferença, como analisamos anteriormente com Kathryn Woodward (2011). A separação entre nós e os outros, entre o que me é comum e o que me é estranho. Entretanto, não conseguimos estabelecer diferenças significativas que apontassem grandes diferenciações entre os professores pertencentes ao Programa Integral e os professores trabalhadores em escolas tidas como de ensino regular. As diferenças apontadas dizem respeito à quantidade de horas trabalhadas e a



remuneração. Até porque os participantes da roda trabalham ou trabalharam dentro dos dois modelos.

É difícil estabelecer diferenças, já que as semelhanças são percebidas entre os pares com os quais se compartilha a mesma identidade, e as diferenças são dirigidas aos outros, que não compartilham essa identidade.

**Gama:** não existe diferença porquê... eh... professor dedicado vai ter... no... num... numa rede pública regular... numa rede pública municipal... numa rede pública integral... numa rede particular... professor dedicado que realmente nasceu pra aquilo e quer fazer aquilo indiferente de qualquer coisa... mas professor que não é dedicado também vai estar em qualquer sistema... então não existe diferença

Muitos professores da Rede Pública Estadual de Educação de Pernambuco trabalham simultaneamente em dois modelos, escolas de referência e escolas regulares. Logo, como estabelecer maiores distinções? É natural, ao menos para os professores participantes da roda, não perceberem diferenças, entre si e os seus colegas, ao longo de sua jornada de trabalho, mesmo em escolas ou regimes diferentes.

O tempo é um fator importante na construção da identidade docente. Os professores participantes da roda faziam referência constante às práticas e comportamentos do começo de suas carreiras e costumavam compará-los com os comportamentos e práticas atuais. Por vezes, notamos uma valorização do passado, visto como uma época boa ou, ao menos, melhor do que o presente.

O tempo e o espaço aparecem como elementos essenciais para formação da identidade. E segundo, Stuart Hall (2004), na relação espaço-tempo podem ser vistas.

A modelagem e a remodelagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas (HALL, 2004, p. 71).

Ainda com relação ao tempo lembramos que Tardif (2008), coloca que ao se tornar professor, o sujeito já tem todo um conjunto de experiências como aluno. Diferentemente de outras profissões, os professores estão em seu ambiente de trabalho desde infância. Logo, algumas referências são

constituídas em relação ao seu tempo como estudante, dando certa sensação de familiaridade com a profissão.

A opinião dos alunos sobre a docência também é importante para eles. Os professores sentem necessidades de conhecer a opinião de seus alunos, mesmo que essa opinião não seja muito cortês.

**lota:** eu estava até perguntando na sala... por que vocês acham que... uma pessoa resolve ser professor? Por conta dessa pesquisa néh... aí os meninos disseram... ah é porque tá ficando louco... aí um... um aluno disse... porque quer ganhar pouco... aí o outro disse... é porque gosta de sofrer... eu achei tão interessante... porque... a visão deles... dos alunos

Ao nos depararmos com esses enunciados, precisamos lembrar que esses discursos são formados dentro de um conjunto de crenças e valores históricos e socialmente construídos.

Assim, nos alerta, Maria Bueno Fischer (2011):

Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva. (FISCHER, 2011, p. 202)

Não é fácil ser professor, sobretudo em novelas, esquetes, seriados, entre outros, onde a figura do professor é sempre vinculada a sofrimento, falta de reconhecimento e baixa remuneração. Geralmente, temos a ideia de alguém que trabalha em situações adversas com uma carga horária extensa e recebe muito pouco por isso. Dentro da lógica capitalista em que, ao menos em tese, quem estuda mais ocuparia melhores posições no mercado, em termos de remuneração e condições de trabalho, ser professor não faz muito sentido, ou seria a quebra de uma lógica. A mesma lógica utilizada para estimular os próprios alunos. Estudar para ser alguém, para ocupar os melhores postos de trabalho, para ser bem remunerado.

Outro ponto que nos chamou atenção dentro de nossas conversas nas rodas, são os temores. Ao perguntar sobre o que os professores mais temiam:

**Epsilon:** acho que pra mim... principalmente a violência (...) tem caso em lugares... né... que o professor é tratado como um nada (...) falta de dar o verdadeiro reconhecimento ao professor... isso gera essa violência... ver o professor como um qualquer

A sensação de segurança está intimamente ligada ao fortalecimento da identidade. Talvez o professor Epsilon não consiga perceber que essa violência manifesta-se sobre diferentes formas, por vezes, imperceptíveis, mas que controlam, disciplinam e precarizam o seu ofício. A criação de uma rede de apoio e compartilhamento das práticas e vivências são elementos para proteger os professores no trato diário do seu trabalho.

Infelizmente para esses professores, os sindicatos e as associações não representam essa rede de apoio. Aparentemente por não se sentirem representados ou por essas instituições não conseguirem criar espaços para o compartilhamento das vivências. Em certo grau de generalização, há um desencanto com as estratégias de organização.

Nas questões sobre a escolha da profissão notamos que essa escolha parte de experiências significativas antes na infância ou adolescência, pais professores, desejo dos pais, um professor “inspirador”, brincadeiras favoritas, entre outros.

Vimos em nossa roda, que os professores acreditam que sua profissão se diferencia das outras profissões, pois seu ofício lida diretamente com a construção do saber. Não que outras profissões não tenham seus saberes próprios, mas os saberes escolares são comuns a “todos” dentro de nossa sociedade.

Na era da informação, ao mesmo tempo em que evidenciamos a importância do saber, percebemos que a docência não mantém o mesmo prestígio social. Nóvoa (1995) nos ensina que os discursos e as expectativas recaem sobre o professor como se este fosse o grande salvador, mas, na prática, não são dadas a esse “profissional” as condições necessárias de responder adequadamente ao que se espera dele.

Assim, percebemos que os discursos que legitimam a identidade docente partem de uma lógica de redenção. Os professores, de certa forma, acreditam que irão salvar a sociedade e que seu trabalho é fundamental para o desenvolvimento social. Entretanto, apesar de acreditarem no papel

fundamental exercido por eles, notamos outros discursos que acabam construindo ideias aparentemente oposta, mas oriundas de uma mesma formação discursiva.

**Gama:** [...] por isso que dou graças a Deus quando eu vejo ou fico sabendo... que... a faculdade tal... ou a universidade tal... se formaram dois profissionais da educação... em biologia... então uma turma que começou com cinquenta alunos se formaram dois... os outros desistiram... eh... o curso de... o curso tal fechou... porque não tinha o quantitativo alunos... não tinha público pra se formar... eu fico satisfeito com isso hoje... porque eu estou vendo que eu como profissional estou conseguindo mudar o pensamento do meu aluno... que eu não incentivo nenhum aluno meu a ser/ a entrar dentro da área da educação para fazer licenciatura... em qualquer área... porque não existe a valorização... então que ele busque o melhor... quando um aluno vem pra mim e diz assim... vou fazer licenciatura em letras... eu digo na hora... não faça... eh vou fazer de tudo pra ele mudar de ideia (...) eu acho isso muito bom... sabe o porquê? Porque as pessoas vai ter um momento/ vai chegar o momento que vão dizer... está precisando de professor... e a gente vai fazer o que? ... aí vem a valorização... aí passar a ter valorização

A solução para a precarização do trabalho docente está encerrada em um discurso de valorização desse trabalho. É preciso piorar para que as coisas melhorem. Logicamente, não concordamos com o discurso do professor Gama, entre outros discursos semelhantes que surgiram na roda e vão neste sentido, mas não podemos desprezar que embora utilizando outros caminhos, esse discurso tem uma finalidade específica, a valorização profissional.

Os professores identificam-se a partir de seu trabalho de ensinar, ou seja, através das suas práticas. Contudo, é na relação espaço-tempo que se materializa a prática discursiva, pois para Michel Foucault, prática discursiva é:

Conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2014, p. 133).

Ao fim do último encontro, solicitamos que os participantes deixassem uma mensagem para aos futuros professores.

**Eta:** Se tiver vocação... realmente encare... que é gratificante... ser professor é gratificante... porque os estresse que acontecem em sala de aula... saiu... a maior parte das vezes esqueço... não tomo rancor... na maioria das vezes dá pra você relevar... e... eu... eu aconselho se tem vocação vá em frente

A ideia de predestinação entra em cena. Não podemos afirmar que ela exista. Mas podemos afirmar que ela está no discurso dos professores, ao menos dos nossos professores que colaboraram com a pesquisa. Rapidamente nos lembramos de que durante toda a Idade Média a docência estava atrelada as ordens religiosas. Ser professor está assentando em uma crença, onde alguns escolhidos, seja por acaso ou mera vontade divina, fazem parte de um seleto grupo destinado a lecionar. A vocação delimita o espaço ente eles e nós, os professores e os outros profissionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante de nossa tarefa hercúlea inicial, percebemos durante a “feitura” desse trabalho que não conseguiríamos definir a identidade profissional docente como erroneamente e pretensiosamente imaginamos. Mais do que definir identidades, entendemos que era necessário compreender o processo de formação dessas identidades.

Entendemos que a abordagem arqueológica foucaultiana não nos permitiria fazer definições engessadas e anacrônicas sobre a concepção identitária dos professores. Logo, a identidade profissional dos professores de Língua Portuguesa vinculados ao Programa de Educação Integral da Rede Pública Estadual de Pernambuco, está vinculada a própria prática. É através da prática que a identidade se constitui, assim o professor é forjado pelo seu dia a dia na escola.

Assim, endossamos a preocupação de autores como Maurice Tardif e Antonio Novóia, ao salientar a importância de estudos sobre os saberes docentes. Saberes oriundos do “fazer” dos professores, saberes baseados no conhecimento desses profissionais no exercício de sua profissão. Saberes que nem sempre ganham a devida dimensão e importância.

Todavia, percebemos que as identidades se constituem através de duas variáveis: Tempo (história) e Espaço (local). Assim, como já discutimos anteriormente em Stuart Hall (2004), as identidades são históricas e socialmente constituídas.

Entendemos que a identidade não é uma categoria imutável. Ela é um processo de construção permanente, de sujeitos historicamente situados. A identidade profissional do professor, como as demais, emerge de um contexto e momento histórico, atendendo aos anseios de nossa sociedade, adquirindo status de legitimidade. Essas considerações apontam o caráter dinâmico da profissão docente como prática social.

Consideramos em nosso estudo as especificidades do trabalho docente na tentativa de melhor compreender a identidade profissional dos professores. Percebemos uma forte intimidade com o ambiente de trabalho, pois, estão imersos desde a infância em seu futuro ambiente de trabalho. Outro fator relevante é a natureza formativa do trabalho docente. Os professores têm a

compreensão que desempenham um importante papel social, muito embora não se sintam reconhecidos.

Para Foucault (2000), as identidades sociais podem ser conflitantes, pois um sujeito pode possuir duas ou mais identidades, entrando em contradição devido às relações de poder na sociedade.

Na perspectiva foucaultiana, o discurso é entendido como produção de sentidos. A origem desses sentidos não está, portanto, nem no sujeito, nem na língua, mas na interação que se configura como palco de disputas ideológicas.

As rodas significam espaços de mediação dessas disputas e de fortalecimentos para outros enfrentamentos. Enfrentamentos com os “outros”, com os não professores, os que não vivenciam nossa prática, mas nem por isso são estranhos ao ambiente escolar.

O ofício docente é árduo, pois é uma profissão que está atrelada a formação humana. O ser humano é extremamente complexo e heterogêneo, e de acordo com Tardif (2008), não podendo ser mensurado e nem generalizado. Assim, a diferença da natureza do trabalho docente constitui um importante elemento de diferenciação e afirmação da identidade docente.

Entre as diversas possibilidades de definições sobre a identidade docente, percebemos que mais importante do que definir uma determinada identidade, é encontrar onde essas definições então assentadas.

Os discursos dos professores sobre si são contraditórios, por vezes, salientam grande satisfação pelo exercício de sua profissão, principalmente em relação a formação dos seus alunos, mas, ao mesmo tempo, sentem-se desvalorizados e desrespeitados pelos mesmos alunos.

Os discursos não são lineares, principalmente quando os sujeitos ocupam papéis sócias diferentes. Deixando claro que não seguem linearidade nem entre os pares. Mas se não é possível cravar um único sentido, uma única identidade, ou ainda, um único discurso, devemos ao menos estar atentos às condições onde eles se formam. Descobrir onde se sustentam, onde se abrigam, onde se aparam.

Entretanto, nossa tentativa de estabelecer uma identidade docente para esses professores não se torna em vão. Pelo contrário, é através da pluralidade que fortalecemos nossa identidade, na verdade, nossas identidades. Identidades que são fortalecidas na medida em que são

desveladas, discutidas e compartilhadas, criando um universo. Um universo próprio, criado para e pelos professores. Para Eckert-Hoff (2008):

Um saber sobre si. Um saber que pode provocar o estranhamento, rupturas, deslocamentos na formação do professor, no sentido de compreende-se como sujeito (e também o seu aluno), na sua heterogeneidade e complexidade. (ECKERT-HOFF, 2008, p.138)

O conhecimento de si nos dá condições para a resolução de problemas próprios da profissão, mas não sem deixar de criar alguns. É o que a fala de Theta expressa:

**Theta:** eu acho que falta apoio... tudo mundo diz vai lá e faça.... mas as vezes a gente não tem nenhum apoio (...) a gente tem que compreender a necessidade de todo mundo... mas ninguém compreende a nossas dificuldades (...) a falta de um olhar... um olhar humanizado... entendeu? éh... humanizar a profissão de professor

Tomamos aqui o aforismo inscrito na entrada do templo de Delfos: *“Conhece-te a ti mesmo conhecerás os deuses e o universo”*. Ao pensar e discutir sobre a identidade docente, damos ao professor novas possibilidades para entender o seu universo profissional. Constituindo-se como importante ferramenta para a resolução de problemas próprios da profissão, mas não sem deixar de criar alguns. E ainda o mais importante, capaz de humanizar cada vez mais nosso trabalho.



## REFERÊNCIAS

BRZENZINSK Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília; Planalto Editora, 2002.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o campo de trabalho. PUC -RIO - **Cadernos de Pesquisa** n. 115, Março 2002.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Editora da UFPR. Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/ Michel Foucault**. 24ªed. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo; Edições Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do Saber**. ed.8ª. Tradução Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro; Forense Universitária, 2014.

\_\_\_\_\_. **O que é um autor?** São Paulo: Paisagens, 2000.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**. São Pulo, n.98, p. 85 – 90, ago./1996.

\_\_\_\_\_. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

GERALDI, Corinta M; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar. **Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente**. Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MAHEIRIE, Kátia. **Constituição do sujeito, subjetividade e identidade**. INTERAÇÕES, vol. VII, n.o 13, p. 31- 44, JAN-JUN 2002.

MARCELO, Carlos (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLL, Jaqueline. **Tendências para a educação integral**. Educação Integral no Brasil: Itinerários na Construção de uma Política Pública Possível -- São Paulo : Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

MONTEIRO, Ivanilde Alves. **Formação inicial e profissão docente**: As representações sociais dos alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife; Editora Universitária da UFPE, 2005.

MOURA, Adriana Ferro. **A reinvenção da roda: Roda de conversa**: Um instrumento metodológico possível. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa** - Características, Usos e Possibilidades. Caderno de pesquisa em administração, São Paulo, v.1, nº3, 2º SEM./1996.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro no presente. Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto. Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview;jsessionid=7978DD37031F680FD1993DA88CB989A0?idInterview=8283> Acessado em 19/10/2016.

PAIVA, G. J. (2007). **Identidade** psicossocial e pessoal como questão contemporânea. **Periódicos Eletrônicos em Psicologia**, nº38, 77-84.

PERNAMBUCO. Lei Complementar nº. 125, de 10 de julho de 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 10. Ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SPINK, M. J. (org.) **O conhecimento no cotidiano**. As representações sociais na perspectiva da psicologia social. S. Paulo: Brasiliense, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Célia Regina, ANAYA, Viviani. **Educação Integral**: bases iniciais. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

## APÊNDICE A



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_, afirmo que é de meu inteiro conhecimento a pesquisa realizado pelo aluno vinculado ao programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE, promovido pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, **Desvelando Identidades: A identidade profissional dos professores de língua portuguesa pertencentes ao programa de ensino integral da rede pública estadual de Pernambuco.**

A minha contribuição na pesquisa ocorrerá na participação de encontros mediados sob a organização de rodas de conversas que serão gravadas e no preenchimento de questionários para obtenção dos dados necessários para a referida pesquisa.

Afirmo, também, que estou ciente que a pesquisa tem o objetivo de desvelar a identidade profissional dos professores de língua portuguesa pelos docentes participantes.

Entendo que tenho como garantia a total liberdade de recusar esta participação e de modo que com isto não haverá qualquer prejuízo para a minha pessoa.

É também de meu inteiro conhecimento que as informações obtidas serão usadas cientificamente. Elas poderão ser divulgadas sob a forma de Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação) ou qualquer outro meio científico, desde que se mantenha o anonimato e a privacidade em relação ao meu nome e dos outros participantes da pesquisa.

O responsável pela pesquisa pode ser encontrado pelo telefone (81) 3436 5537, (81)988102212 ou (81)985921307 pelo e-mail: [agenor.facundes@gmail.com](mailto:agenor.facundes@gmail.com).

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Assinatura do professor(a) participante da pesquisa:

\_\_\_\_\_.

Assinatura do pesquisador:

\_\_\_\_\_.

Agenor Facundes de Albuquerque Júnior.

## APÊNDICE B



### UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

ORIENTADORA: Professora Dr<sup>a</sup>: Francisca Terezinha Oliveira Alves  
ORIENTANDO: Agenor Facundes de Albuquerque Júnior

#### Questionário

##### 1. QUAL É O SEU SEXO?

- Masculino  
 Feminino

##### 2. IDADE

- Até 24 anos.                       De 40 a 49 anos.  
 De 25 a 29 anos.                 De 50 a 54 anos.  
 De 30 a 39 anos.                 55 anos ou mais.

##### 3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- Branco(a).                             Amarelo(a).  
 Pardo(a).                               Indígena.  
 Preto(a).                                 Não sei.

##### 4. QUAL A GRADUAÇÃO?

- Ensino Superior – Pedagogia.  
 Ensino Superior – Licenciatura em Letras.  
 Ensino Superior – Escola Normal Superior.  
 Ensino Superior – Outros.

##### 5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ CONCLUI SUA GRADUAÇÃO?

- Há menos 2 anos.                     De 2 a 5 anos.  
 De 6 a 12 anos.                       De 12 a 20 anos.  
 Há mais de 20 anos.

##### 6. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ OBTVEU SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR?

- ( ) Pública federal. ( ) Privada.  
( ) Pública estadual. ( ) Não sei.  
( ) Pública municipal.

**7. INDIQUE O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**

- ( ) Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.  
( ) Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo 180 horas).  
( ) Especialização (mínimo de 360 horas).  
( ) Mestrado.  
( ) Doutorado.

**8. ALÉM DA ATIVIDADE COMO DOCENTE NESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL?**

- ( ) Sim, na área de Educação. ( ) Sim, fora da área de Educação. ( ) Não.

**9. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR?**

\_\_\_\_\_

**10. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR NESTA ESCOLA?**

\_\_\_\_\_

**11. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA?**

- ( ) Estatutário.  
( ) CLT.  
( ) Prestador de serviço por contrato temporário.  
( ) Prestador de serviço sem contrato.  
( ) Outra.

**12. NESTA ESCOLA, QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL?**

- ( ) Mais de 40 horas. ( ) 40 horas.  
( ) 32 horas. ( ) 20 horas ou menos.

**13. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?**

- ( ) Apenas nesta escola. ( ) Em 2 escolas. ( ) Em 3 escolas ou mais.

**14. AO TODO, QUANTAS HORAS-AULA VOCÊ MINISTRA POR SEMANA?**

- ( ) 60 ou mais horas. ( ) 40 a 60 horas.  
( ) 39 a 30 horas. ( ) 29 a 20 horas  
( ) 19 horas ou menos.

**Gratidão!**

## APÊNDICE C

### Roteiro (1º Encontro)

#### 1º Momento

Apresentação do pesquisador, da pesquisa e preenchimentos do termo de livre consentimento e do questionário social.

#### 2º Momento

Apresentação dos participantes da roda.

#### **Direcionamento:**

Nome dos participantes, idade, tempo em que leciona na escola, tempo em que está vinculado ao programa de educação integral, tempo de formação, instituição em que realizou a graduação e eventuais pós-graduações.

#### 3º Momento

Debate sobre a pergunta: O que é ser professor?

#### **Direcionamento:**

- Definição do trabalho docente (o que faz um professor, diferenças entre o trabalho docente e outros tipos de trabalhos, as especificidades do trabalho docente)

- Profissionalização docente (vocação ou escolha)

- Status social e representação

- identidade (semelhanças e diferenças)

#### 4º Momento

Lanche + socialização com o pesquisador

#### 5º Momento

Encerramento (agradecimento e despedida dos participantes)



## Texto 1

### Por que ser professor?

A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar.

Inspirei-me em Paulo Freire para escrever esse livro. Paulo Freire nos fala em sua Pedagogia da autonomia da “boniteza de ser gente”, da boniteza de ser professor: “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Paulo Freire chama a atenção para a essencialidade do componente estético da formação do educador. Coloquei um título que fala de sonho e de sentido que querem dizer a mesma coisa. “Sentido” quer dizer caminho não percorrido mas que se deseja percorrer, portanto, significa projeto, sonho, utopia. Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente. A pedagogia serve de guia para realizar esse sonho.

Paulo Freire, em 1980, logo após voltar de 16 anos de exílio, reuniu-se com um grande número de professores em Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais. Falou-lhes de esperança, de “sonho possível”, temendo por aqueles e aquelas que “pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar”, aqueles e aquelas que, “em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina”.

Dezessete anos depois, em 1997, em seu último livro, lançado três semanas antes de falecer, ele se mantinha fiel à mesma linha de pensamento, reafirmando o sonho e a utopia diante da “malvadez neoliberal”, diante do “cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia”. Denúncia de um lado, anúncio de outro: a sua “pedagogia da autonomia” frente à pedagogia neoliberal.

Lembrando os cinco anos da morte de Freire, nesse pequeno livro, quero retomar o que ele disse e entender o seu significado no contexto de hoje. Paulo Freire nos falava da “boniteza” do sonho de ser professor de tantos jovens desse planeta. Se o sonho puder ser sonhado por muitos deixará de ser um sonho e se tornará realidade.

A **realidade**, contudo, é muitas vezes bem diferente do **sonho**. Muitos de meus alunos e alunas, seja na Pedagogia, seja na Licenciatura, não pensam em se dedicar às salas de aula. Muito revelam desinteresse em seguir a carreira do magistério, mesmo estando num curso de formação de professores. Pesam muito nesse decisão as condições concretas do exercício da profissão. Preparam-se para ser professor e irão exercer outra profissão.

O brasileiro desvaloriza o professor. É o que se poderia deduzir de um dito que se tornou popular nas últimas décadas no Brasil: “Quem sabe faz, quem não sabe ensina”. É sinistro. Essa destruição da imagem do professor custará muito caro, dizia já em 1989, o jornalista Leonardo Trevisan<sup>7</sup>: “Todos dizem que gostam muito dos professores, mas não chegam a incomodar-se muito com o fato de que há tempos eles recebem um salário de fome. O salário é a parte mais visível de uma condição – da qual decorre um papel social que se descaracterizou por completo... Só quem não quer ver não percebe o sentimento de cansaço, de esgotamento de expectativas de quem encarava com dignidade o seu desempenho profissional”.

A situação vem se arrastando há anos. Tenho 41 anos de magistério e não tenho visto grandes melhorias. Ao contrário, tenho ouvido muitas promessas. As melhorias existem aqui e acolá, mas são pontuais e localizadas – servem apenas de exemplo – são conjunturais e não estruturais, são provisórias, passageiras e não permanentes. Correspondem a uma política de governo e não a uma política pública de estado.

Por isso continuo me perguntando: “Por que sou professor?” É uma pergunta que ouço com frequência também entre meus pares.

A resposta talvez possa ser encontrada numa mensagem deixada por um prisioneiro de campo de concentração nazista na qual, depois de viver todos os horrores da Guerra – “crianças envenenadas por médicos diplomados; recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas; mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades” – ele pede aos professores que “ajudem seus alunos a tornarem-se humanos”, simplesmente humanos. E termina: “ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas”.

Talvez esteja aí a chave para entender a **crise** que vivemos: perdemos o **sentido** do que fazemos, lutamos por salário e melhores condições de trabalho sem esclarecer a sociedade sobre a finalidade de nossa profissão, sem justificar porque estamos lutando.

O que me leva agora a escrever esse pequeno livro é justamente esse imperativo histórico e existencial que me obriga a colocar a questão do sentido do que estou fazendo. Qual é o papel do educador, da escola, da educação? O que um professor pode fazer, o que ele deve fazer, o que é possível fazer?

Em inúmeras conferências que tenho feito a professores, professoras, por este país e fora dele, além de constatar um grande mal-estar entre os docentes, misturado a decepções, irritação, impaciência, ceticismo, perplexidade, paradoxalmente, existe ainda muita esperança. A **esperança** ainda alimenta essa difícil profissão. Há uma ânsia por entender melhor porque está tão difícil educar hoje, fazer aprender, ensinar, ânsia para saber o que fazer quando todas as receitas governamentais já não conseguem responder. A maioria dessas professoras - elas são a quase totalidade - com a diminuição drástica dos salários, com a desvalorização da profissão e a progressiva deterioração das escolas – muitas delas têm hoje cara de presídio - procuram cada vez mais cursos e conferências, para buscar uma resposta que não encontraram nem na sua formação inicial e nem na sua prática atual.

Poucas são as vezes em que encontram resposta nesses cursos. Na sua maioria, ou encontram receitas tecnocráticas que causam ainda maior frustração, ou encontram profissionais da “pedagogia da ajuda” que encantam com suas belas e sedutoras palavras, fazem rir enormes platéias numa catarse coletiva. E voltam vazios como entram depois de assistirem ao show desses falsos pregadores da palavra. Voltam com a mesma pergunta: “O que estou fazendo aqui?” – “Por quê não procuro outro trabalho?” – “Para que sofrer tanto?”

– “Por quê, para que ser professor?”.

Se, de um lado, a transformação nas condições objetivas das nossas escolas não depende apenas da nossa atuação como profissionais da educação, de outro lado, creio que sem uma mudança na própria concepção da nossa profissão ela não ocorrerá tão cedo. Enquanto não construirmos um novo sentido para a nossa profissão, sentido esse que está ligado à própria função da escola na sociedade aprendente, esse vazio, essa perplexidade, essa crise, deverão continuar.

Em sua essência, ser professor hoje, não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas atrás. É diferente. Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança, seu papel vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação que se tornou permanentemente necessária.

As novas tecnologias criaram **novos espaços do conhecimento**. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa pois podem, de lá, acessar o **ciberespaço da formação** e da **aprendizagem a distância**, buscar “fora” – a informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. Por outro lado, a sociedade civil (ONGs, associações, sindicatos, igrejas...) está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e de reconstrução de conhecimentos.

Na **formação continuada** necessita-se de maior integração entre os espaços sociais (domiciliar, escolar, empresarial...) visando a preparar o aluno para viver melhor na sociedade do conhecimento. Como previa Herbert McLuhan, na década de 60, o planeta tornou-se a nossa sala de aula e o nosso endereço. O ciberespaço rompeu com a idéia de tempo próprio para a aprendizagem. O espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre.

Hoje vale tudo para aprender. Isso vai além da “reciclagem” e da atualização de conhecimentos e muito mais além da “assimilação” de conhecimentos. A sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem. As **conseqüências** para a escola, para o **professor** e para a educação em geral são enormes: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distância.

Nesse contexto, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito do sua própria formação. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um “lecionador” para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem.

Em resumo, poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um **organizador da aprendizagem**. Se falamos do professor de adultos e do professor de cursos a distância, esses papéis são ainda mais relevantes. De nada adiantará ensinar, se os alunos não conseguirem organizar o seu trabalho, serem sujeitos ativos da aprendizagem, auto-disciplinados, motivados.

“Ser professor”, não será “um ofício em risco de extinção”, pergunta-se Luiza Cortesão. Um certo professor está em risco de extinção. O funcionário da eficácia e da competitividade pode existir mas terá se demitido da sua função de professor. Diz ela que há hoje uma evidente contradição entre o professor em branco e preto, o professor “monocultural”, bem formado, seguro, claro, paciente, trabalhador e distribuidor de saberes, eficiente, exigente e o professor “intermulticultural” que não é um “daltônico cultural”, que dá-se conta da heterogeneidade, capaz de investigar, de ser flexível e de recriar conteúdos e métodos, capaz de identificar e analisar problemas de aprendizagem e de elaborar respostas às diferentes situações educativas. Um não se pergunta porque ser professor. Simplesmente cumpre ordens, currículos, programas, pedagogias. Outro questiona-se sobre seu papel. Um está centrado nos conteúdos curriculares e outro no sentido do seu ofício. Sim, um certo professor está em risco de extinção. E isso é muito bom.

#### **- O que é ser professor hoje?**

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber - não o dado, a informação, o puro conhecimento - porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

**Retirado do livro: Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido  
- Moacir Gadotti**

**(Disponibilizado aos professores ao final do primeiro encontro)**

## APÊNDICE D

### Roteiro (2º Encontro)

#### 1º Momento

Reencontro: - Dar um feedback sobre o trabalho

#### 2º Momento

Tema: Educação Integral

**Direcionamento:** Conceitos, Educação Integral no Brasil, Educação Integral em Pernambuco, escola Integral, aluno Integral, professor Integral.

- Educação Integral e Educação de tempo integral... (livre)

#### 3º Momento

Tema: Programa Integral

**Direcionamento:**

- Quais as vantagens do programa? Quais as desvantagens?

- Qual a diferença de um professor do programa para um regular?

- Quais as dificuldades da prática docente dentro dessa proposta?

#### 4º Momento

Tema: Autonomia, democracia e cidadania.

**Direcionamento:**

- Até onde vai a autonomia do trabalho do professor?

- Projeto Político Pedagógico.

- Participação nas decisões da escola.
- Responsabilidade do ofício.

5º Momento


Lanche + socialização com o pesquisador

6º Momento

Encerramento (agradecimento e despedida dos participantes)

## **‘A educação integral deixa a escola mais humana’**

Em entrevista, especialista no tema afirma que quanto mais “integral” a escola for, maior será o aprendizado dos alunos

por Davi Lira  21 de agosto de 2013

AnteAntes observada mais frequentemente em pequenos grupos de escolas ou de unidades-modelo, a discussão sobre educação integral está cada vez mais presente na agenda das escolas brasileiras, principalmente as públicas. Inserida tanto nos projetos políticos de governos, como em iniciativas propostas por entidades da sociedade civil, os conceitos e práticas inerentes a esse modelo educacional ganharam mais força no debate pela melhoria da qualidade do ensino no país.

Mesmo trazendo aspectos que conversam com outras propostas há tempos debatidas na área da educação, como a gestão democrática, a educação integral está na agenda nacional. É o que afirma a pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco, Ana Emilia Castro (<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4785166Y2>), coordenadora da Pesquisa Nacional Programa Mais Educação: Impactos na Educação Integral e Integrada no Nordeste.

Para ela, com a adesão de mais de 85% das escolas públicas brasileiras desde 2008 ao programa Mais Educação, do Ministério da Educação (MEC) ([http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=586id=12372option=com\\_contentview=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=586id=12372option=com_contentview=article)), o desafio agora não é mais a expansão. “Precisamos focar

agora na gestão, na forma como os conceitos de educação integral estarão sendo implantados na prática, dentro dos ambientes de aprendizagem. Até porque, além do programa Mais Educação, não faltam iniciativas que buscam aumentar a carga horária dos alunos, propor atividades recreativas e ampliar a participação da comunidade na escola, e que existem há décadas”, fala a pesquisadora.

Para melhor entender as questões que envolvem a implantação da educação integral no cotidiano da escola, especialmente no que se refere ao desafio da formação dos professores para atuarem nesse novo contexto, confira a seguir a entrevista que o Porvir fez com a professora Ana Emília:

**A senhora poderia descrever um pouco melhor o conceito de educação integral?**

A educação integral diz respeito à integralidade do sujeito, ou seja, ela propõe trabalhar com o ser humano de forma mais ampla. O conceito de educação integral vai além dos aspectos da racionalidade ou cognição. Ele dá importância também ao olhar, às artes, à estética, à música, significa desenvolver as dimensões afetivas, artísticas, espirituais, os valores, a saúde, o corpo. O ponto principal que o envolve tem a ver com uma outra lógica de aprendizagem. A gente não aprende só na escola, adquirimos cada vez mais conhecimento durante toda a vida. A relação que a educação integral tem com o espaço e o tempo é diferente da forma tradicional de educação que vemos na maioria das nossas escolas públicas. Estamos diante de um cenário de quebra de paradigmas da forma de conceber e trabalhar com a educação integral, haja vista a superação de barreiras culturais, que perpassam as relações interpessoais e de poder no caráter organizacional da escola, impregnado de heranças burocráticas, tecnicistas e formalistas. Torna-se um desafio trabalhar a ressignificação das ações pedagógicas.

**Para a escola implantar um modelo de educação integral é preciso uma carga horária de atividades maior?**

Para que seja plenamente trabalhada, a escola deve levar em conta a necessidade de ter mais tempo e mais espaços de aprendizagem. Mas, o maior desafio é trabalhar justamente com esse tempo adicional. Na educação integral, não basta aumentar o tempo do aluno na escola de quatro para sete horas por dia, algo que acontece de forma corriqueira hoje. Ter mais tempo exige ter mais planejamento pedagógico para aproveitar de forma mais transversal esse tempo.

**É por isso que muitas pessoas confundem a educação em tempo integral com educação integral?**

Exatamente. A batalha a favor da expansão da carga horária nas escolas já não representa mais um grande desafio. Agora, o ponto em questão é outro. A educação em tempo integral deve ser transformada numa educação integral e integrada. Ou seja, o padrão de escolas de educação em tempo integral que temos hoje, onde pela manhã ela é uma unidade tradicional e à tarde se transforma num espaço lúdico com atividades artísticas desconectadas de um projeto, deve mudar. Na educação integral, a transversalidade dos conteúdos trabalhados de forma mais conectada e o diálogo com a realidade do aluno devem ser uma constante nas escolas que adotam o modelo.

**Então, as escolas que ainda não adotaram plenamente o conceito de educação integral precisam pensar num novo formato de escola?**

Certamente. Elas têm que mudar a forma de pensar e fazer educação, não basta ter uma oficina de artes no contraturno, é preciso muito mais. Elas têm que dialogar mais com os alunos, com o que eles trazem nos encontros e com o contexto de suas comunidades. Como trabalhar a disciplina de história sem levar em conta a história do aluno, da escola ou da própria comunidade? Mesmo vivendo numa sociedade cada vez mais fragmentada é preciso que a gente transversalize mais, rompendo com a prática de trabalhar com conteúdos isolados. Com as atividades de capoeira, por



exemplo, é possível trabalhar os direitos humanos, a história, a cultura e a educação física.



**Os nossos professores já conhecem de certa forma o que é a educação integral, especialmente hoje que ela está com mais evidência. O que eles buscam agora é colocá-la em prática**

Logo, a articulação do educador seria fundamental para que todas essas sugestões fossem colocadas em prática... Não tenho dúvida. Os nossos professores já conhecem de certa forma o que é a educação integral, especialmente hoje que ela está com mais evidência. O que eles buscam agora é colocá-la em prática. Para isso, eles precisam ser melhor instruídos na maneira com que podem utilizar esses conceitos para melhorar o aprendizado dos alunos. Por isso a importância das formações continuadas de docentes.

### **E como funcionam essas formações?**

Elas podem ocorrer por meio de cursos de pós-graduação, de extensão, de encontros que fomentem o debate sobre a temática e a metodologia. Desde 2011, já participei da concepção de dois cursos de extensão que duraram 10 meses. Neles, reunimos os oficinairos, professores comunitários, professores da rede e gestores. Como muitos dos oficinairos que comandam as atividades educativas no contraturno não têm curso superior, preferimos adotar esse formato de curso, ao invés de propor uma pós, o que restringiria o acesso. Pensamos em cursos de extensão que têm como abordagem uma proposta de formação problematizadora, que significa a ação conjunta de desvelamento e reflexão sobre as realidades vivenciadas no ambiente escola- comunidade, onde acontecem as práticas educativas da educação integral,

em busca de repensar, ressignificar essas próprias práticas.

### **Que tipo de conteúdo é trabalhado nesses cursos?**

Como o próprio nome do curso sugere (Múltiplos Olhares) buscamos trabalhar tanto a questão legal como a conceitual, e também fomos além. Seguindo as próprias diretrizes do MEC, também focamos em atividades que estimulavam os educadores participantes a mapearem a realidade de cada um na escola e a realidade do entorno da unidade.

### **E como ocorreu esse mapeamento?**

Para se trabalhar com a educação integral o professor precisa conhecer a realidade da escola, dos alunos e da própria comunidade. Por isso que propusemos essa atividade prática. Nela, pedíamos para que, em grupo, eles levantassem os equipamentos urbanos, como praças e monumentos; os centros culturais, como bibliotecas e museus; as organizações não-governamentais ao redor; além das atividades econômicas e culturais da região. Tudo isso, para que, com base nas informações, eles soubessem articular e propor um projeto de ação pedagógica no âmbito da educação integral.

### **Mas os professores já não aprendem a elaborar esse tipo de projeto durante sua formação nas universidades?**

Os próprios tutores e supervisores que participavam dos cursos de extensão – muitos deles ainda alunos de licenciatura –, falavam que nunca haviam tido contato com a proposta pedagógica da educação integral. Quer dizer, os modelos de currículos no ensino superior ainda estão muito distantes da realidade e da educação integral. Mesmo sendo uma pauta de debate nacional, o tema ainda é pouco discutido entres os próprios alunos das licenciaturas na academia. Precisamos mudar isso.



**Os docentes poderiam a partir de hoje estimular ainda mais a curiosidade dos alunos. Eles precisam trazer a vida dos estudantes e da comunidade para dentro da sala de aula e de outros espaços de aprendizagem**

**Mas como modificar esse quadro?**

Os currículos e a forma de se pesquisar nas universidades devem ter outra dinâmica. Muitas pesquisas feitas por alunos de graduação e pós não encaram a escola e os alunos que se relacionam como sujeitos ativos, que são coautores do estudo, que acabam participando juntos da pesquisa. Por isso decidimos criar o Neafi (Núcleo de Educação Integral e Ações Afirmativas), que tem como objetivo promover estudos e reflexões sobre políticas de educação integral e ações afirmativas por meio de pesquisa e de extensão com a comunidade acadêmica e demais membros da sociedade civil para que o futuro professor tenha outro tipo de olhar depois que passarem pela universidades. Outras instituições poderiam fazer algo semelhante.

**Além da reformulação sugerida nos currículos e de cursos de extensão, como o professor pode colocar a educação integral cada vez mais em prática?**

Logo de cara, os professores bem que poderiam olhar mais nos olhos dos alunos, ouvir mais. Integrar pais e comunidade no cotidiano da escola também seria “praticar educação integral”. E por que não trazer outros profissionais para a sala de aula para explicar tipos diferentes de ofício aos alunos? O professor pode convidar o pai de algum aluno que seja sapateiro, por exemplo. Na sala, ele pode explicar a cadeia do couro numa aula de geografia. A educação integral vem nesse sentido. É pelo cotidiano e por meio dos saberes das pessoas que a comunidade escolar vai contribuir para uma boa educação.

**Existem outras formas dos professores aplicarem desde já o conceito da educação integral no encontro com seus alunos?**

Os docentes poderiam a partir de hoje estimular ainda mais a curiosidade dos alunos. Eles precisam trazer a vida dos estudantes e da comunidade para dentro da sala de aula e de outros espaços de aprendizagem. Atividades práticas envolvendo a articulação de várias disciplinas também são um caminho. A educação integral se cristaliza dessa forma, ensinando por meio da dança, da música, trabalhando com a memória e propondo sempre a participação ativa dos sujeitos.

**A educação integral implantada plenamente em todas as escolas brasileiras pode melhorar o nível da educação pública no Brasil?**

A educação integral pode sim ser o caminho para a melhoria do ensino no Brasil. Com ela, é possível melhorarmos também o processo de democratização na educação do país. Se a escola, dentro do seu cotidiano, trazer a comunidade para planejar o projeto pedagógico de forma efetivamente democrática e participativa, melhoraremos a qualidade no aprendizado dos nossos alunos. Além disso, ela se tornará mais atrativa e mais humana. Assim como as escolas devem ser.

**Esta reportagem faz parte de uma série especial sobre educação integral, acompanhando o lançamento do Centro de Referências em Educação Integral, uma iniciativa apoiada pelo Porvir e pelo Inspirare. A plataforma do centro poderá ser encontrada em: (<http://porvir.org/inovacoes-em-educacao>) ou (<http://www.educacaointegral.org.br/>).**

**(Disponibilizado aos professores ao final do segundo encontro)**

## APÊNDICE E

### Roteiro (3º Encontro)

#### 1º Momento

Reencontro: - Dar um feedback sobre o trabalho

#### 2º Momento

Tema: O professor do futuro

Direcionamento: perspectivas e expectativas para a profissão, importância da profissão, temores e desejos.

#### 3º Momento

Tema: Organização de classe

Direcionamento: O papel do sindicato e associações, a importância da sindicalização, opinião sobre o atual quadro de organização dos professores enquanto profissionais.

#### 4º Momento

Tema: Novos Professores

Mensagem para os professores que estão iniciando na docência.

#### 5º Momento

Lanche + socialização com o pesquisador

#### 6º Momento

Encerramento (agradecimento e despedida dos participantes)

## Sou professor. Por que estou me sentindo sozinho?

Mais uma vez a educação é tema de nossa reflexão. Nos últimos dias tenho pensado um pouco sobre como o professor deve se sentir sozinho. Talvez o estimado leitor não concorde, já que em uma escola há coordenadores, diretores, auxiliares de disciplina, psicólogo, psicopedagogo, porteiros, recepcionistas entre tantas outras funções que são comuns ao ambiente escolar.

Mas a questão agora é: esses profissionais citados acima estão mesmo nas escolas? A resposta certamente não é tão difícil. O professor não está apenas só, mas está também esquecido e sem saber qual a direção que deve tomar.

A nossa reflexão é oriunda do caos instalado em nossas escolas. Salário e jornada de trabalho ficam em segundo plano quando o assunto é “problemas enfrentados pelo professor”. O que nos chama a atenção e, de certa forma nos deixa intrigado, é como a solução da maioria dos problemas estaria na escuta verdadeira e comprometida ao profissional da educação. No entanto este não é procurado.

Uma das grandes questões hoje é a chamada indisciplina dentro de sala de aula. Há uma discussão sobre o que é e que não é indisciplina, mas partiremos do princípio que indisciplina é o não cumprimento de regras a falta de respeito aos limites. Em oposição pode-se afirmar, segundo Aurélio (2002), que disciplina é submissão ou respeito a um regulamento.

Neste momento o amigo leitor deve pensar que está diante de mais um enfadonho texto sobre disciplina e/ou indisciplina. Não, este não é o tema central desta nossa conversa, mas apenas o pano de fundo para nossa análise, já que costumeiramente tem se atribuído ao professor a responsabilidade pela indisciplina. Mas será deste profissional tal prerrogativa?

A partir de agora iremos focar na questão inicial expressa no texto. Por que o professor está se sentindo sozinho? A realidade é que estamos em pleno século 21 e a sociedade mudou. Há 20 anos tudo era bastante diferente, mas

as universidades que oferecem as licenciaturas em suas diversas áreas, ainda estão formando seus professores como no século 19.

Temo quando escuto de diversos colegas profissionais de escolas públicas e privadas que os professores venerados são aqueles que impõem medo aos alunos; os professores respeitados e elogiados são aqueles que quando da presença de um supervisor em sua sala, seus alunos estão sentados e caladinhos aguardando algum comando; os professores reconhecidos são pessoas sérias, face carrancuda e que se assemelham a generais diante de seus comandados. Isto é no mínimo indecente. É o fim da educação e a falta de visão dos que se dizem conhecedores desta área.

Teorias são boas, pensadores são bem vindos, mas uma dose de bom senso vale a pena ser colocada em prática. O que queremos aqui é um espaço para a reflexão sobre o que estamos vivendo em nossas escolas e o que estamos ouvindo de nossos dirigentes da educação brasileira. Pessoas despreparadas estão ocupando cargos que jamais poderia ser de alguém que nunca entrou em sala de aula como educador. Técnicos que não sabem da realidade brutal e indigna a qual estão submetidos nossos profissionais de educação estão se tornando ícones da educação.

Não quero aqui afirmar que é fácil mudar, mas é preciso ouvir, e ouvir com uma audição bem aguçada, para perceber o grito de desespero de nossos professores. Nunca se viu tantos profissionais de educação frequentando consultórios de psicologia e psiquiatria. O sinal está vermelho, não dá para avançar, mas o professor é exigido a ir além. Isso está lhe custando a saúde. A paz já não envolve mais seus corações. O professor está doente...

É um absurdo cobrar de um professor com 40 ou até 60 estudantes em sala, que estes estejam sentados, calados e só ouvindo o professor. “As aulas precisam de mudança, seja criativo professor”. Que frase desesperadora. Ser criativo é colocar 50 jovens ou crianças quietos durante 5 horas por dia, sentados em cadeiras inadequadas e em salas sem o mínimo de conforto? Certamente não.

Os tempos são outros. O professor precisa cada vez mais estar preparado, estudar e aplicar novas metodologias, utilizar as novas tecnologias. Concordo, mas não pode fazer isso sozinho. É inadmissível exigir do professor que sua sala seja homogênea. O professor é aquele que precisa ensinar a grosso e seu aluno recebe a informação a varejo. Definitivamente estamos diante de um caos.

Não pretendo oferecer uma receita. É fato que sabemos por onde começar, mas simplesmente não somos levados a sério. Ao contrário, ouvimos insultos por lutarmos por um salário digno e uma jornada de trabalho adequada. O que

trataremos agora pode não ser unanimidade, mas se você leitor é um professor certamente compreenderá nosso intuito.

Definitivamente não dá mais para se ter uma sala de aula com mais de 15 alunos. Admitamos uma quantidade máxima de 20 alunos. Mesmo assim o professor não dará conta. Não há sala homogênea. O profissional comprometido precisará dar atenção a todos seus estudantes. Para isso ele necessitará de um auxiliar, um estagiário, uma pessoa que esteja habilitada para assumir a função de apoio ao professor. Com 20 alunos poderemos dar uma melhor atenção, com o auxiliar poderemos diagnosticar quais alunos precisam de apoio maior para uma aprendizagem eficaz. Este cenário é dentro de sala. E fora dela?

Fora da sala, mas dentro da escola precisamos de psicopedagogos. Estes tratarão das dificuldades de aprendizagens. Fora da sala, mas dentro da escola precisamos de psicólogos. Estes acompanharão situações ligadas ao comportamento de estudantes, a relação com familiares e com educadores. Fora da sala, mas dentro da escola precisamos de porteiros. Estes estarão atentos ao fluxo de todos que entram e saem da escola. Fora de sala, mas dentro da escola precisamos de vigilantes. Estes ajudarão a preservar o patrimônio da escola. Fora de sala, mas dentro da escola, precisamos de coordenadores de disciplina ou de pátio, como muitos são chamados. Estes serão elo entre o professor e a coordenação para situações diversas em que alunos não querem permanecer nas salas de aula. Fora da sala, mas dentro da escola precisamos de pais comprometidos. Estes acompanharão e auxiliarão na formação de seus filhos.

Pode-se agora questionar: a escola não é assim? SUR-PRE-SA... Não é. Não é e parece que nunca será, pois nada de absurdo foi abordado até agora, mas simplesmente nada é feito. O que queremos é um funcionamento adequado e a presença de profissionais que promovam uma educação eficaz e um ambiente de aprendizagem harmonioso e produtivo.

O professor está só, desamparado, largado, impotente e de mãos atadas. Não é exagero, mas uma denúncia. Denúncia de como é o tratamento e o ambiente de trabalho desse profissional de tão grande importância na sociedade. Quer fora de sala de aula, quer dentro dela, o professor não pode estar sozinho e nem deve se sentir assim.

Há um campo vasto de oportunidades para os diversos profissionais ligados à educação. É preciso contratar, realizar concursos e apoiar aquele profissional que tem se sentido sozinho. Milhares de profissionais se formam a cada ano. O psicopedagogo e o psicólogo precisam urgente e definitivamente compor as equipes escolares. Não dá mais para o professor caminhar isolado. É tempo de reivindicar, é tempo de mostrar a sociedade a real situação da educação.



Não podemos nos iludir com números e propagandas de governo que mostram escolas com prédios belíssimos e uma jornada integral para seus alunos com o intuito de apresentar uma educação em ascensão e com excelentes resultados.

Um país sério investe em educação e apresenta resultados palpáveis. Não adianta apenas importar modelos de monitoramento de países bem sucedidos na área de educação sem termos as mínimas condições em nossas escolas. Cabe ao nosso país reformular os cursos de licenciaturas e estimular a sociedade a seguir a carreira docente. As escolas precisam de profissionais comprometidos e com condições dignas de trabalho.

Ao professor cabe a esperança de não mais permanecer sozinho e tirar de seus ombros o peso da sensação de solidão e da impotência no contexto escolar. Enquanto esse momento não chega, ele caminhará sozinho e se sentirá esquecido.

Sou professor... Ainda me sinto sozinho.

Pensem nisso.

**Sérgio Marcelo Salvino Bezerra**

**Gestor Escolar da rede estadual de ensino do Estado de Pernambuco, Professor da rede municipal do Recife, graduado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco, especialista em Gestão Ambiental (Faculdade Frassinetti do Recife – Fafire) e Psicopedagogia (Universidade Católica de Pernambuco – Unicap/Cepai).**

**Retirado da página virtual do SINTEPE:**

**[www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/artigos/da-categoria/3990-sou-professor-por-que-estou-me-sentindo-sozinho?type=raw&tmpl=component&prin...](http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/artigos/da-categoria/3990-sou-professor-por-que-estou-me-sentindo-sozinho?type=raw&tmpl=component&prin...)**

**(Disponibilizado aos professores ao final do terceiro encontro)**

