

.....

O artigo apresenta pesquisa com professores da educação básica, com vistas à captação e análise de elementos da constituição docente pertencentes ao âmbito do exercício profissional. A abordagem provém do referencial histórico-cultural; a idéia de autonomia é central nas discussões, uma vez que implica em conquista do sujeito professor, ao longo de sua trajetória, que possui forte significado social. A história oral de vida, captada através de entrevistas recorrentes, foi o suporte metodológico do trabalho.

Na análise dos dados, três unidades significativas foram captadas e se referem: ao início e desenvolvimento da carreira docente, ao cotidiano profissional, às realizações e obstáculos do percurso profissional. Cada unidade contém vivências que devem ser colocadas como objeto de análise e questionamento dos próprios professores e dos cursos de formação.

Palavras-chave: Constituição profissional docente. Formação de professores. Autonomia profissional. História oral de vida.

This article presents research done with elementary school teachers, aiming at collecting and analyzing elements of teaching education as a part of their professional practice. The approach comes from the historical-cultural referentence; the idea of autonomy is at the core of the discussions, as it implies the conquest of the teacher as subject, during their trajectory possessing a strong social meaning. Oral life history, collected by means of recurring interviews, was the methodological support of the research. In the data analysis, three units of significance were collected, referring to: the beginning and the development of the teaching career, the professional routine, the accomplishments and the obstacles of the professional trajectory. Each unit brings experiences that must be considered object for analysis and questioning of the teachers themselves and the courses for teachers.

Keywords: Professional teaching education. Teacher education. Professional autonomy. Oral life history.

A Constituição do Professor no Exercício da Profissão.

Priscila Larocca

Professora de Psicologia
Educativa, lotada no
Departamento de Educação
da Universidade Estadual
de Ponta Grossa, Paraná;
docente e pesquisadora no
Programa de Mestrado
em Educação.
priscilalarocca847@hotmail.com.

Kelen dos
Santos Junges

Professora do Curso de
Licenciatura em
Informática e Licenciatura
em Educação Física da
FACE. Supervisora Escolar
do Colégio Técnico de União
da Vitória (COLTEC).
junges@twinturbo.com.br.

1 Introdução

Ao longo do tempo, a formação dos professores segue de perto os movimentos imbricados na relação educação – sociedade, a partir de funções que são esperadas da escola, em diferentes momentos históricos, face à pressão de forças sociais, culturais, econômicas e políticas.

A escola, como se conhece hoje, é produto de transformações ocorridas durante os séculos XVIII e XIX, como a laicização dos indivíduos e das classes sociais, a difusão de idéias (pela expansão da alfabetização e difusão do livro), a expansão das indústrias, o início do capitalismo e a construção de um mercado mundial. ARANHA (1996); CAMBI (1999). Foi nesse período, que a sociedade reconheceu a necessidade de manter uma instituição para transmitir saberes que preparassem as novas gerações para viver segundo suas normas e desenvolver as habilidades pessoais dos indivíduos de modo a torná-los produtivos no mundo do trabalho. A partir de então, a organização escolar reestruturou-se e atualizou-se, a fim de tornar-se funcional ao desenvolvimento da sociedade industrial que emergia.

É nesse contexto que, ao longo da história, tanto a escola, como a formação dos professores assumiram funções pertinentes aos objetivos da sociedade na qual se inserem.

No entanto, um processo como este não é linear. O sistema escolar, como subsistema da sociedade, é um espaço de luta social em que, em um extremo

As escolhas, o contexto de vida, as formas de pensar, decidir e agir relacionam-se no interior de um processo complexo e contraditório que ocorre na trajetória de vida do professor. É um processo em que cada pessoa, cada profissional, ao longo de sua história, forma-se, deforma-se e transforma-se *em e pela* interação social.

Que elementos do exercício profissional são significativos na constituição e autonomia docente?

Por razões como estas, é importante tomar as noções de constituição e autonomia como elementos essenciais na compreensão do desenvolvi-

estão as forças conservadoras e no outro as transformadoras. Da mesma maneira, a formação, a construção e a percepção da atuação profissional do professor, se ora reproduz, ora propõe-se à crítica e à emancipação. Se, de um lado, a formação exige do professor competência técnica para ensinar, de outro, também exige um ensino crítico e reflexivo sobre a realidade. Acredita-se, assim, que é no espaço dessas contradições que o sujeito vai-se constituindo professor.

mento profissional dos professores, buscando perceber o professor por inteiro, em seus múltiplos aspectos, tais como os cognitivos, afetivos, socio-econômicos e considerando, ao mesmo tempo, tanto a validade dos espaços formais, quanto dos informais no seu processo constitutivo.

Tal como definido pela abordagem histórico-cultural, o processo constitutivo do professor tem em vista a aquisição da autonomia profissional, implicando considerar a importância das diversas e contraditórias experiências de sua trajetória, nos âmbitos pessoal, formativo e do exercício profissional.

A partir destes pressupostos, este artigo foca o seguinte questionamento: Que elementos do exercício profissional são significativos na constituição e autonomia docente?

Na abordagem histórico-cultural compreende-se que as formas superiores de comportamento consciente do homem originam-se de sua vida em sociedade. Ora, o comportamento autônomo aí se inclui, implicando que o professor se constitui profissional, não por vocação, ou herança, mas a partir das relações que estabelece na dinâmica do seu meio social.

Os dados obtidos através da pesquisa realizada e as reflexões que estes suscitam sobre o processo de constituição docente mostram, em resumo, que em cada história de professor o passado evocado por meio da memória individual desvela uma memória social. Em cada percurso, que é único, reconhece-se a interseção da existência individual com a história da sociedade.

2 Pressupostos teóricos do processo de constituição docente

Os estudos que respondem de forma mais completa às questões do processo de constituição profissional docente es-

tão inseridos numa abordagem histórico-cultural.

A abordagem histórico-cultural foi desenvolvida por um grupo de psicólogos soviéticos liderado por Lev Semenovitch Vigotski. Tal é a amplitude e complexidade dos estudos de Vigotski, que se pretende fazer referência apenas aos aspectos que se consideram centrais em sua teoria e que correspondem ao interesse desse trabalho.

Conforme Molon (2003) há um consenso entre os diversos autores que se dedicam a analisar os estudos de Vigotski de que o princípio básico de sua teoria é que as formas superiores de comportamento consciente do homem originam-se de sua vida em sociedade, nas relações sociais que mantém com outros seres humanos.

Por essa razão, a abordagem histórico-cultural postula o homem como “um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo.” (VIGOTSKI, 2000a, p. 33). Isto equívale a dizer que o homem se constitui como ser humano não pelas características elementares (naturais ou biológicas) herdadas de seus antepassados, mas nas relações que estabelece com a história social dos homens.

Da mesma forma, o professor constitui-se professor, não por vocação ou por herança, mas nas relações que estabelece na dinâmica do seu meio social, em toda a sua história pessoal, como, por exemplo, a sua vivência social geral e no seio familiar, no ambiente escolar ou no exercício profissional.

Sendo assim, pode-se afirmar que o desenvolvimento do homem é um desenvolvimento histórico que é constituído por uma relação dialética entre a natureza e a cultura. A cultura como a “totalidade das produções humanas portadoras de *significação*” (PINO, 2003, p. 45, grifo do autor), torna-se parte da natureza humana num processo histórico, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo.

A relação entre o homem e a natureza, entre o homem e o outro, é sempre mediada por produtos culturais humanos como os instrumentos e os signos, que conferem à atividade humana seu caráter produtivo. Considera-se instrumento tudo o que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando seu modo de ação natural. Já o signo é um instrumento psicológico, é um meio criado pelo homem para representar, evocar a realidade material ou imaterial. Para Vigotski (2000b, 1998) o sistema de signos mais importante para o homem é a linguagem, que possibilita a comunicação social, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, fatos e situações de sua realidade, a estruturação e organização do pensamento.

A apropriação¹ dos instrumentos e dos signos, enfim, da própria cultura pelo sujeito, ocorre sempre na interação

... o professor constitui-se professor, não por vocação ou por herança, mas nas relações que estabelece na dinâmica do seu meio social, em toda a sua história pessoal... .

¹ Smolka (2000, p. 37) discute os vários significados que pode assumir o termo “apropriação”, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações. Conclui, portanto, que a apropriação é uma categoria essencialmente relacional: “a apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais.”

com outro sujeito. É na relação com o outro, mediada pelos signos, que o homem apropria-se das significações socialmente construídas. Assim, também, o professor, em seu processo de constituição apropria-se da cultura da sociedade na qual vive e dos conteúdos e significados inerentes a sua profissão por meio de outras pessoas e pares com os quais se relaciona. Apropria-se, entre outros, de valores, de normas, das formas culturais de pensar e agir, de se relacionar com os outros e com ele mesmo.

Sobre as significações, Pino (2000, p. 55) afirma que “é a significação que tem o poder de converter o fato natural em fato cultural e, dessa maneira, permite a passagem do plano social para o pessoal”, decorrente de um processo de internalização. No processo de internalização, o indivíduo reconstrói internamente (processo intrapessoal) as atividades culturais com as quais interagiu externamente (processo interpessoal). A internalização das relações sociais corresponde ao processo que constitui as funções psicológicas superiores. Esse é o movimento que, para Vigotski, caracteriza a constituição do sujeito.

Entende-se, assim como Cunha (2000, p. 139), que a internalização não é uma

gurada a partir das duas anteriores. Podemos denominar de subjetiva essa dimensão singular que constitui grupos ou sujeitos.

Portanto, na teoria histórico-cultural o homem não é passivo perante às influências exteriores, somente cópia ou consequência de suas relações sociais. É um ser interativo, que produz cultura e se transforma com as relações sociais. Esse entrelaçamento do social com o pessoal pressupõe um processo de subjetivação, pois, ao apropriar-se da história humana, imprime a ela sua própria marca. (ZANELLA, 2004).

Dessa maneira, a constituição do sujeito se dá na unidade do natural com o cultural, tanto pelas relações sociais que estabelece, quanto pelo sentido subjetivo que nelas incute. Assim como Cunha (2000, p. 39), considera-se que o processo de constituição profissional do professor implica um processo de internalização, em que, “aquilo que o professor vai-se tornando não é resultado apenas de influências externas ou de uma aptidão interna”. É um processo histórico-cultural.

O processo de internalização está, pois, diretamente relacionado às possibilidades de desenvolvimento de ações autônomas, envolvendo os conceitos de nível de desenvolvimento real, nível de desenvolvimento potencial e zona de

desenvolvimento proximal, de Vigotski.

Para Vigotski (2000b), o nível de desenvolvimento real é o nível de desenvolvimento das

funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*. Isto é, o nível de desenvolvimento real alude às conquistas e formas culturais já internalizadas pelo sujeito. Estas foram dominadas e consolidadas, de tal forma que o sujeito já consegue desenvolvê-las sozinho, sem o auxílio de outras pes-

*... o professor, em seu processo de constituição
apropria-se da cultura da sociedade na
qual vive e dos conteúdos e significados...*

simples transposição do externo para o interno, acredita-se que a

dinâmica que se estabelece entre o que está fora e o que está dentro do homem é mediada pela produção e interferência da subjetividade. A constituição do sujeito é um processo histórico complexo que envolve, ao mesmo tempo, uma dimensão externa e contextual, uma dimensão interna referente a indivíduos e grupos e também uma dimensão singular, confi-

soas, ou seja, de forma autônoma. O nível de desenvolvimento potencial diz respeito ao que o sujeito pode ser capaz de fazer, se contar com a ajuda de outras pessoas.

A zona de desenvolvimento proximal é caracterizada por Vigotski (1998) como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da ação autônoma e o nível de desenvolvimento

potencial, determinado pela ação colaborativa. Esse conceito é de extrema importância, pois permite a compreensão da dinâmica interna da constituição do sujeito. Sob essa perspectiva acredita-se que a autonomia é uma busca, uma construção e um exercício permanente deste processo de constituição. Sendo assim, todas as questões e considerações convergem à afirmação de que o sujeito-professor é constituído nas (e na história das) práticas sociais das quais participa e que possui estruturas e mecanismos² que lhe são íntimos, subjetivos, que lhe permitem, em algum grau, conquistar independência em relação às pressões sociais. Percebe-se, então, que a autonomia é um fim a ser alcançado pelo processo de constituição do sujeito.

O processo de constituição profissional do professor, quando refletido a partir do processo de constituição do sujeito tal como definido pela abordagem histórico-cultural, permite constatar que a constituição do professor e a conquista de sua autonomia estão diretamente relacionadas com as experiências desse profissional, quaisquer que sejam elas, em sua trajetória de vida.

Se a constituição do professor é um processo contínuo que envolve a sua vida como um todo, estudá-la, tendo em vista a autonomia, requer um olhar sobre as condições pessoais, profissionais, sociais, históricas, formativas e econômicas em que ele se insere, coe-

... a constituição do professor e a conquista de sua autonomia estão diretamente relacionadas com as experiências desse profissional em sua trajetória de vida.

rentemente com os pressupostos histórico-culturais.

3 A história oral de vida e o percurso metodológico

Segundo Fonseca (1997), na história oral de vida as narrativas não servem apenas para esclarecer e perpetuar o passado, ou simplesmente complementar documentos escritos, mas pretende dar voz e vez aos sujeitos, privilegiando as experiências pessoais, a vivência e as representações individuais.

A história de vida permite perceber marcas características próprias de cada sujeito, bem como detectar como cada um constrói sua identidade e vivencia seu processo de formação. A memória individual, que evoca o passado, mostra as interações do sujeito com o contexto social, dando a compreender as contingências em que determinadas opções foram tomadas.

Como abordagem de pesquisa no estudo da formação de professores, a história de vida pode ser encontrada em trabalhos como os de Soares (1991), Fonseca (1997) e Freitas (2000).

² Nesses termos, cabe ressaltar que as funções psicológicas superiores, principal objeto de estudo de Vigotski, referem-se a processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais.

Soares relata sua própria história intelectual, revelando aspectos e tendências da história da educação brasileira. Fonseca discutiu como é ser professor de história no Brasil, a partir da história de vida de treze professores. Freitas centrou-se na história de escrita e leitura de sete professoras alfabetizadoras.

... a história oral de vida, neste trabalho, foi a abordagem utilizada para compreender a constituição docente focando o professor no exercício de sua profissão.

Cada uma destas pesquisas possui enfoque e objeto singulares. Contudo, todas privilegiam a história oral de vida como recurso de pesquisa. Assim, também, a história oral de vida, neste trabalho, foi a abordagem utilizada para compreender a constituição docente, focando o professor no exercício de sua profissão.

Para a pesquisa, foram selecionados quatro professores da educação básica. A seleção foi intencional, a partir de critérios definidos³.

Para captar a história oral de vida, utilizou-se a técnica das entrevistas recorrentes, inspirada no trabalho de Larocca (1996, 1999), a qual supõe mais de uma sessão de entrevista com o sujeito, permitindo a este rever seu relato da sessão anterior, confirmando sua veracidade, modificando-o ou complementando os relatos verbais.

No primeiro contato com os sujeitos, forneceu-se uma ficha impressa, na qual foram preenchidos alguns dados pessoais, profissionais e de formação, que serviram para caracterizá-los. A partir daí, as entrevistas basearam-se

em um roteiro semi-estruturado, composto de tópicos sobre o percurso profissional: entrada na carreira, desenvolvimento da carreira, integração no meio profissional, cargos e funções ocupadas, atuação profissional.

O local e os horários das entrevistas foram escolhidos pelos próprios sujeitos e eram marcados de uma sessão para a outra. A única sugestão feita era que fosse em um ambiente e momento em que eles se sentissem à vontade e que, também,

possibilitasse a gravação, evitando ruídos e interrupções de outras pessoas. A primeira sessão com o primeiro sujeito foi realizada em 23 de abril de 2004, e a última, com o quarto sujeito, em 11 de outubro de 2004. Em média, foram realizadas, três sessões com cada sujeito e cada uma delas teve a duração de, aproximadamente, uma hora.

Durante as sessões, o entrevistado teve a oportunidade de relatar sua história de vida, contar suas experiências profissionais, de modo que fluíssem informações e conhecimentos a respeito do assunto, em sua própria linguagem. Sob a autorização do professor, a entrevista foi gravada e, posteriormente, transcrita diretamente no computador. Em seguida, ouvia-se cada gravação novamente, acompanhando-a com a leitura da transcrição, para conferir a digitação e o entendimento das palavras do sujeito.

Acreditando-se nas palavras de Thompson (1998, p. 271), de que “uma entrevista é uma relação social entre pessoas, com suas convenções próprias, cuja violação pode destruí-la”, an-

³ Os critérios foram os seguintes: a) ter atuado ou atuar como professor da educação básica, podendo ter atuado ou atuar no ensino superior; b) ter-se aposentado a partir do ano de 2000 ou estar em vias de aposentadoria.

tes de cada sessão, especialmente antes da primeira sessão de cada sujeito, houve uma conversa informal entre pesquisadora e sujeito, no intuito de sanar possíveis dúvidas com relação à pesquisa e, principalmente, para descontrair os sujeitos, que inicialmente demonstravam um pouco de ansiedade pela presença do gravador. Essa conversa não era gravada, pois visava tão somente estreitar a interação entre pesquisador e sujeito.

4 Apresentando os professores sujeitos da pesquisa

O Sujeito 1 - (S1) - nasceu em 1949, no município de C. M., Paraná. Atualmente reside em U. V., no mesmo Estado. Possui 55 anos, é mulher, casada, mãe de três filhos, professora com graduação em Pedagogia e Especialização. Atuou como professora das séries iniciais durante dezessete anos, como supervisora durante nove anos e por quatro anos lecionou de 5^a a 8^a série. Há nove anos trabalha no Núcleo Regional de Educação.

O Sujeito 2 - (S2) - nasceu em 1943, no município de P. U. e reside em U.V., Paraná. Possui 61 anos, é mulher, também casada, mãe de quatro filhos, professora com graduação em História, Especialização em História e Mestrado em Educação. Lecionou para toda a educação básica durante vinte e cinco anos. Nas séries iniciais atuou por oito anos como supervisora. Foi coordenadora dos pólos de Magistério da região, como membro da equipe de ensino do Núcleo Regional de Educação durante três anos. Há dezessete anos está no ensino superior estadual como docente e atua em cargos administrativos da instituição superior.

O Sujeito 3 - (S3) - nasceu em 1943, no interior do município de P. U., Santa Catarina. Possui 61 anos, é homem, casado, pai de duas filhas, professor com graduação em Ciências e Biologia, Especialista em Biologia. Lecionou por 16 anos de 5^a a 8^a séries e 29 anos no Ensino Médio. Atua há 20 anos no Ensino Superior paranaense.

O Sujeito 4 - (S4) - nasceu em 1953, na cidade de R., Paraná. Possui 51 anos, é homem, divorciado, tem um filho, é professor com graduação em História e Especialização em História. Leciona há vinte e três anos, com um intervalo de seis anos, de 5^a a 8^a séries e ensino médio. Foi diretor de escola durante oito anos e secretário por dois anos. Trabalhou como Gerente de Recursos Humanos no ramo empresarial por dez anos. Há treze anos leciona no ensino superior privado. Atua há nove anos como coordenador de um cursinho pré-vestibular.

5 O percurso profissional: tecendo interpretações

As interpretações do percurso profissional dos quatro sujeitos de pesquisa são interpretações possíveis, que não limitam outras conclusões e indagações. O percurso profissional dos docentes foi dividido em três grandes unidades significativas, extraídas da análise conjunta

As interpretações do percurso profissional dos quatro sujeitos de pesquisa são interpretações possíveis, que não limitam outras conclusões e indagações.

das verbalizações dos professores, cada qual contendo sub-unidades, conforme se segue:

- a) O início e o desenvolvimento da carreira profissional
- As formas de ingresso;

- As primeiras experiências no magistério;
 - O exercício de outras atividades/ funções, que não a docência;
 - A participação em entidades de classe;
 - As políticas educacionais vivenciadas;
- b) O cotidiano profissional
- Os contextos colaborativos;
 - A compreensão de coletivo;
 - As experiências em cotidianos não-escolares.
- c) As realizações e obstáculos do percurso profissional
- O convívio com os alunos;
 - O convívio com os colegas de trabalho;
 - As condições de trabalho e a organização da escola.

Cada unidade e sub-unidade representa experiências e/ou fatores que são significativos no processo de constituição e autonomia dos professores.

O início e o desenvolvimento da carreira profissional

Esta unidade trata das vivências dos Sujeitos como professores, desde os primeiros anos da carreira até o momento atual. Destacaram-se nela os seguintes

Os Sujeitos ingressaram pela primeira vez na profissão de duas formas distintas: por meio de concursos ou testes e por meio de indicação política.

elementos emergentes dos relatos dos professores: as formas de ingresso na carreira docente; as primeiras experiências no magistério; as oportunidades de trabalhar na educação além da docência; a participação em entidades de classe e a política educacional vivenciada pelos Sujeitos.

Os Sujeitos ingressaram pela primeira vez na profissão de duas formas distintas: *por meio de concursos ou testes e por meio de indicação política*. A indicação política foi o meio encontrado por S2, que relata uma conversa entre seu pai (Seu T.) e o prefeito do município na época (Seu F.): “[...] ‘Seu T., o Senhor não tem uma casinha para me alugar? Porque o bairro tá crescendo e as crianças estão precisando de escola, eu gostaria de fazer umas duas salas de aula, para começar[...]?’ E o meu pai respondeu: ‘Olha, Seu F., eu construo uma escola se o Senhor puser minha filha para trabalhar!’ [...] O meu pai construiu e o Prefeito me nomeou até que eu fizesse o concurso depois para o Estado.”

Este relato de S2 mostra que conseguir um emprego em órgãos públicos por meio de indicação política ou troca de favores parecia ser muito comum na época em que ingressou no magistério (décadas de 60 e 70). No entanto, os demais sujeitos privilegiaram os concursos públicos, salientando os benefícios que proporcionam, tais como estabilidade, plano de saúde, plano de carreira, salário satisfatório (na época). Entre estes benefícios, a estabilidade é considerada muito importante.

Mas os sujeitos, no geral, enfrentaram dificuldades no início da carreira. S1, por exemplo, conta que “trabalhava 4 horas [...], quando chovia não passava nada, era um atoleiro só. Nós íamos de trem e pulávamos num poteiro que tinha lá, que até hoje eu não sei direito onde fica e andávamos o restante até a escola.”

Ao contrário das mulheres, e talvez por não terem cursado a Escola Normal como elas, S3 e S4 contam que se sentiram inseguros nas primeiras experiên-

cias no magistério. S4 relata que sua experiência de dez anos no setor de recursos humanos de uma empresa ajudou-o a relacionar-se bem com os alunos mas, ao ingressar no magistério, lhe faltavam “conteúdos”, para ministrar as aulas de História, elaborar planejamentos etc., pois ele mesmo afirma: “É triste estar naquela época fazendo uma faculdade por fazer [...] Eu deixei meu

diploma adormecido durante 9 anos como professor, mas não porque ele não tinha valor, eu é que não dava o valor que ele merecia [...]”.

S3 teve sua primeira experiência como professor quando foi catequista e no período em que fora professor do ensino supletivo, fundado pelo Seminário. Na verdade, para atender a uma necessidade do Seminário onde estava S3 começou a atuar como professor, sem ter formação específica para tal. Conta que gostou da experiência, pois percebeu que, como professor, poderia expor suas idéias. Mais tarde, depois de ter feito sua graduação, passou a dar aulas de Ciências e Biologia no Seminário e constatou que, além de fomentar idéias, podia realizar seus desejos na ciência, conjugando as atividades docentes com a de pesquisador.

Com relação à permanência no trabalho docente, Souza (1996) faz perceber que os professores revelam tanto um comportamento de conformismo em relação às exigências e condições sociais (garantia de sobrevivência, falta de opção, possuir um diploma, ter uma profissão, estabilidade etc.), quanto de resistência a essa mesma sociedade, identificando-se com a sua escolha, vislumbrando no magistério uma realização pessoal e profissional e a possibilidade de transformação e formação cul-

tural. Como diz o S3: “O professor trabalha com idéias [...]. Eu acho que o professor ainda é um campo onde ele tem bastante liberdade de pensamento, dentro da sala de aula, liberdade de influenciar e dele criar também.”

Eu deixei meu diploma adormecido durante 9 anos como professor, mas não porque ele não tinha valor, eu é que não dava o valor que ele merecia.

Assim como expõe Souza (1997), se o ingresso na carreira docente ocorreu como mecanismo de conformismo, é na vivência desses professores que as relações sociais mostram-se como são: ambíguas, contraditórias, marcadas ao mesmo tempo por relações de conformismo e de resistência. Sem contestar abertamente o determinado, os professores o reinterpretem e o reelaboram com base na experiência, conferindo-lhes novos significados, rumo à autonomia.

Nesse sentido, constata-se que os professores estão envolvidos tanto na reprodução, como indicam Gadotti (1998) e Saviani (2000), quanto na contestação das imposições econômicas ou culturais, como indicam Cury (1986), Freire (2003) e Giroux (1997). Nem sempre as reproduzem, também resistem a elas, manifestando significados e práticas que são relativamente autônomas.

A esse respeito, tomando por base os estudos de Apple (1989) e Enguita (1989), pode-se pensar que os professores possuem uma autonomia relativa. Ao mesmo tempo em que endossam e estão vinculados ao poder do sistema econômico, social e político, encontram meios de contrariá-lo e resistir, participando de movimentos reivindicatórios, reformulando currículos, realizando pesquisas etc. Paralelamente à história do grupo social do qual participam, ela-

boram sua própria história, sua trajetória de vida.

O exercício de outras atividades/funções, além da docência, durante o desenvolvimento de suas carreiras, também é fator constituinte do profissional docente. Em relação aos sujeitos, algumas atividades ocorreram paralelamente

"... no dia da prova, que era com data marcada, a supervisora chegava com as provas prontas, entregava para uma outra professora que ia aplicar para os meus alunos e eu sempre briguei muito por causa disso."

te à docência e outras a interromperam, por um certo período. Um dado que coincide nos percursos profissionais de S1 e S2 é o fato de terem atuado como supervisoras escolares de 1ª a 4ª séries, em meados da década de 80.

Para melhor compreender esta questão, recorreu-se a Cardoso (1997), que distingue três vertentes que influenciaram a função do supervisor escolar.

A primeira vertente, a mais antiga e tradicional, atribui ao supervisor(a) a função de inspeção e fiscalização das atividades escolares. Deveria verificar e garantir o cumprimento da legislação, documentação, matrículas, instalações, seguindo padrões rígidos em todo o país.

A segunda vertente surgiu aproximadamente na década de 50 e se ampliou com a aprovação da LDB 4.024/61. Emerge a função de orientação pedagógica da supervisão escolar, na qual, cabia ao supervisor escolar orientar os professores mais jovens, para um desempenho mais eficiente em sua prática pedagógica. Como orientador pedagógico, o supervisor escolar devia selecionar exercícios e materiais didáticos variados, ministrar aulas de demonstração, elaborar provas etc. Firmava-se "a divisão do trabalho escolar, em que um grupo de professores pensa, organi-

za e planeja e outro grupo executa [...]". (CARDOSO, 1997, p. 88).

A terceira vertente, por influência norte-americana, foi introduzida no Brasil pelo Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário e visava à melhoria do desempenho do professor primário, por meio de treinamentos, incentivando métodos e técnicas de ensino modernas, como anunciava o modelo da racionalidade técnica na formação de professores.

Nota-se que há uma transição na concepção de supervisão escolar e, em consequência, do entendimento das próprias funções do professor, coincidentemente com uma transição econômica, política e social do país. Especialmente a última vertente está fundamentada na tendência tecnicista, preconizada pelo Governo Militar e pelos acordos MEC – USAID.

Ora, S1 e S2 vivenciaram este processo de transição da função do supervisor escolar o que, de acordo com seus relatos, aconteceu lentamente.

A professora - S2, quando atuava como docente, indignava-se com a função de fiscalização e controle exercida pelo supervisor. Conta que: "[...] no dia da prova, que era com data marcada, a supervisora chegava com as provas prontas, lacradas e entregava as provas para uma outra professora que ia aplicar para os meus alunos e eu sempre briguei muito por causa disso."

Em outro momento da carreira, no entanto, S2 passou a exercer a função de supervisora e não mais de professora. Conta, então que: "Nos unimos assim, num grupo [de supervisoras] que pensava igual e a primeira coisa que conseguimos mudar, nós ainda continuávamos fazendo a prova, mas antes de ser mimeografada, nós fazíamos reunião com as nossas professoras e mostráva-

mos as provas para elas, para que elas pudessem opinar em alguma questão. Aceitávamos sugestões, porque era um direito da professora, ela que tinha todo esse processo do conhecimento junto com as crianças e fiquei nove anos como supervisora e, nos últimos tempos, as professoras já organizavam suas provas e nós assessorávamos nesse sentido [...]”.

Os dois momentos do percurso profissional de S2, primeiro como professora e depois como supervisora, apontam para uma inversão deliberada de posição, que se mostra como elemento de mudança na carreira e na constituição autônoma dessa professora. A função de supervisora possibilitou-lhe exercer autonomia para alterar uma realidade com a qual não concordava, embora ainda respeitasse ordens superiores. (segundo ela, levaram quase nove anos para que o supervisor não elaborasse mais as provas).

Já o Sujeito 1, diante dessa situação, embora não concordasse com o papel de fiscalizar os professores, diz sempre ter cumprido essa função de supervisora, não explicitando qualquer ação no sentido da mudança, indicando reprodução do papel que dela se esperava..

Por estes relatos dos Sujeitos 1 e 2, como supervisoras, pode-se notar que a atuação autônoma do professor se deve, não somente às oportunidades que lhe são apresentadas para exercê-la, mas também ao modo como as percebe. Nessa perspectiva, Contreras (2002, p. 197) escreve que a autonomia “não é um estado ou um atributo das pessoas, mas um exercício, uma qualidade da vida que vivem.” Isto é, as pessoas conduzem-se autonomamente em determinadas situações sociais, estando sujeitas ao seu processo de constitui-

ção. Por exemplo, mais adiante em sua trajetória, S1, ao participar da Associação dos Professores do Paraná (APP-Sindicato), parece adotar uma outra postura.

Então, um elemento marcante na constituição e autonomia profissional docente refere-se à participação do professor em entidades de classe.

S1, na década de 80, passou a ser membro ativo da APP-Sindicato, durante dois anos. Expõe que essa participação contribuiu muito para o seu desenvolvimento profissional, no sentido de perceber a importância da dimensão política na ação docente, ou seja, de o professor posicionar-se diante de seu contexto profissional e social: “[...] me levou a respeitar a opinião dos outros e a tomar uma posição principalmente [...]. O posicionamento é muito importante e só ali mesmo que eu pude perceber.”

Entendendo que a formação docente, assim como diz García (1999), refere-se à área de conhecimentos, investigações e propostas teórico-práticas interessadas nos processos por meio dos quais os professores em formação, ou em exercício, envolvem-se em experiências de aprendizagem, adquirem ou melhoram conhecimentos, competências e disposições, que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da esco-

Um elemento marcante na constituição e autonomia profissional docente refere-se à participação do professor em entidades de classe.

la, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem, a participação dos professores em entidades ou movimentos da classe, torna-se também um meio de formação, um elemento de constituição profissional e exercício da autonomia.

O caráter político e crítico desses movimentos pode permitir ao professor uma visão crítica da realidade, de sua situação, como profissional, de sua prática pedagógica. Pode incentivar a emancipação pessoal da repressão, a superação de imposições ideológicas, assim como propõem as teorias críticas da educação, que consideram o professor como sujeito de um pensar e agir, como um sujeito histórico, comprometido socialmente, como postulam Freire (1999, 2003), Gadotti (1998) e Giroux (1997).

A política educacional vivenciada pelos Sujeitos surge como outro elemento relevante no processo de constituição e autonomia profissional docente. Nesses termos, os professores registraram grandes e importantes reformas educacionais que marcaram o ensino e, também, as suas carreiras. Criticam o fato de o governo sempre seguir modelos educacionais de outros países, sem consultar ou preocupar-se com a formação dos professores. S1 justifica afirmando que, na ocasião da implantação da lei 5692/71, os estudos foram superficiais e por isso, *“muitas coisas não deram certo”*.

Entre as reformas educacionais, também citam a LDB 9394/96. S1 e S2 posicionam-se, afirmando que esta proporcionou uma maior liberdade e auto-

Quando os processos de decisão do que se deve fazer na escola excluem os professores, ou lhes impõem os limites de suas competências, o que devem decidir ou não, excluindo também a participação social e estabelecendo como únicos interlocutores os aparelhos da administração, estamos diante de um tipo de relação que só estimula a obediência, ou ao contrário, o engodo e a desobediência, mas dificilmente a autonomia [...]

Em continuidade a esta reflexão, é possível notar então que, apesar de os professores terem oportunidades para se constituírem mais autonomamente, ao poderem participar de movimentos e associações da classe, ainda estão à margem das políticas educacionais. Assim, encontram-se numa situação contraditória, que é de resistência e, ao mesmo tempo, de reprodução, constituindo uma espécie de autonomia limitada. Mais uma vez, reforça-se a idéia de que a autonomia, no processo de constituição profissional docente, está relacionada às oportunidades, escolhas, relações sociais e ao modo como o sujeito internaliza essas vivências.

Diante dos dados já expostos, os professores pesquisados realizam uma breve análise de seu desenvolvimento profissional. Particularmente S1, refletindo sobre o momento atual, que define como o “novo paradigma”, reconhece que tem outras atitudes como professora. Sua atuação educativa de anos atrás, já não

... reforça-se a idéia de que a autonomia, no processo de constituição profissional docente, está relacionada às oportunidades, escolhas, relações sociais e ao modo como o sujeito internaliza essas vivências.

é mais adequada aos dias de hoje, devido às mudanças na sociedade e na própria escola : *“[...] quando a gente se lembra das coisas que aconte-*

nomia para os professores e escolas, mas que ainda falta maior participação da classe na discussão e elaboração de novas diretrizes, projetos pedagógicos e planos educacionais nacionais. A esse respeito, cabe ressaltar a reflexão de Contreras (2002, p. 219), ao afirmar que

ciam e vê agora o novo parecer, o novo paradigma, você fica pensando, meu Deus, quanta coisa errada eu fiz!”.

Mas, diante da indagação sobre por quais razões cada um dos professores ensinou ou ensina desta ou daquela maneira, age desta ou daquela forma, é possível concordar com Fonseca (1997)

que supõe que um amálgama dinâmico de sentimentos, gostos, experiências, valores e de relacionamentos que se consolidou no decorrer do tempo e das interações sociais, mediante concepções e comportamentos que identificam a maneira própria de ensinar e de ser de cada um dos professores.

De acordo com os trabalhos de Cunha (2000), Fontana (1997), Fonseca (1997), Soares (1991) e Souza (1996), pode-se afirmar que uma certa maneira particular de ser e agir que cada um possui é formada a partir da influência exercida pelos sistemas formativos e normativos, pela economia, pela política, pela cultura, pelas interações com outras pessoas, por pertencer a uma geração etc.

Os elementos apontados nesta unidade como as formas de ingresso na carreira, oportunidades de carreira na educação além da docência, participação em entidades de classe e a política educacional vivenciada pelos Sujeitos, conduzem à afirmação de que os professores são uma multiplicidade de papéis sociais internalizados numa só pessoa. Acredita-se que é nesse sentido que Nóvoa (1995b) salienta que a maneira como o professor age como profissional está diretamente dependente do que ele é como pessoa. E o que o professor é como pessoa está diretamente relacionado ao que ele é como profissional. São faces que se completam e se constituem reciprocamente.

Portanto, cada sujeito não é somente professor ou professora. É também homem e mulher, cidadão, avó, pai e filho, mãe e filha, irmão, esposo, esposa, o professor inexperiente, o professor pesquisador, a supervisora, a militante, o professor que trabalha em cinco escolas, entre outros.

O cotidiano profissional

Com base na concepção de cotidiano de Heller ([198-]), entende-se o cotidiano como o espaço de experiências e de construção histórica de todo homem e

... é no espaço cotidiano da escola que os professores trabalham e vivenciam experiências, embates, alegrias e decepções; constroem conceitos e relacionamentos; ensinam, aprendem e constituem-se.

do homem inteiro. Portanto, é no espaço cotidiano da escola que os professores trabalham e vivenciam experiências, embates, alegrias e decepções; constroem conceitos e relacionamentos; ensinam, aprendem e constituem-se.

Esta unidade refere-se às vivências dos Sujeitos nas instituições e espaços educacionais nos quais trabalharam ou trabalham, ao longo de sua carreira profissional, salientando os seguintes elementos: os contextos colaborativos, a concepção de coletivo dos professores e a influência de cotidianos não-escolares no cotidiano docente.

No cotidiano profissional, a prática educativa dos sujeitos expressa vários aspectos apontados nas dimensões do desenvolvimento profissional de Howey (1985), tais como: a busca pelo domínio da área de conhecimento a que se dedicam e como transpor didaticamente esses conhecimentos aos alunos; conhecer a escola, a instituição na qual trabalham; exercer papéis de liderança; a preocupação com a aprendizagem dos alunos e com as condições de trabalho.

Nas histórias de vida dos Sujeitos, o cotidiano se expressa na convivência e no relacionamento com os colegas, em que o respeito pelo próximo e a coletividade para a realização de um bom trabalho são apontados como essenciais pelos professores. Para S1, o convívio

com os colegas foi *“sempre de muita amizade [...], fazíamos as festas na escola, as comemorações. Era muito bom.”*

É unânime entre autores como García (1999), Fullan e Hargreaves (2000), Nóvoa (1995a), Ponte (1998) e Zeichner (1993), a importância atribuída ao trabalho colaborativo entre professores. Os

As falas desses Sujeitos revelam uma compreensão de coletivo que emerge da concepção de educação homogeneizadora, apolítica, vivida e internalizada por eles.

contextos colaborativos, sejam eles institucionais, associativos, formais ou informais, oportunizam ao professor interagir com seus pares, expondo experiências e opiniões, obtendo informações e sugestões importantes para a sua prática. A prática profissional do professor pode, assim, ser favorecida por um movimento, a partir das experiências de outros professores. Assim, o professor constitui-se e desenvolve-se num contexto de relações e não isoladamente. E a autonomia está, portanto, implicada “na relação com o outro e na interpretação dessa relação.” (CUNHA, 2000, p. 132).

Mas é interessante observar que S2 sugere que a cooperação profissional pressupõe que todos os envolvidos no trabalho educativo de uma instituição definam objetivos comuns: “[...] para que a gente possa caminhar com mais unidade, todos os departamentos tendo os mesmos posicionamentos”. S4, da mesma forma, entende que para haver coletivo não deve haver conflitos ou divergências de idéias, como por exemplo, afirma que *“uma classe [a dos professores], para ser unida, não pode estar disputando entre ela mesma a liderança.”*

As falas desses Sujeitos revelam uma compreensão de coletivo que emerge da concepção de educação homogeneizadora,

apolítica, vivida e internalizada por eles. Como ser autônomo, numa concepção de coletivo como massa, com todos pensando e agindo da mesma forma?

Ora, coletivo não significa unidade de posicionamentos e ações. Os sujeitos são singulares, cada qual tem seu modo particular de pensar e agir, devendo

buscar meios e oportunidades de expô-los, exercitando sua autonomia. As divergências de idéias e posturas, à medida que podem ser discutidas, con-

tribuem para o crescimento individual e coletivo, influenciam na constituição autônoma dos professores. Os conflitos, na verdade, são inerentes à idéia de coletivo, como denota Arendt (1983, p.12):

[...] tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido. Haverá talvez verdades que ficam além da linguagem [do signo] e que podem ser de grande relevância para o homem no singular, isto é, para o homem que, seja o que for, não é *um político*. Mas os homens *no plural*, isto é, os homens que vivem e se movem neste mundo, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos. (grifo nosso)

De acordo, então, com Arendt (1983), e também com a concepção histórico-cultural, é na relação, no diálogo com o outro, que o sujeito aprende e se apropria do vivido, se transforma e se constitui no que é, se particulariza. A interação entre indivíduos particulares, mediada pelos signos, desempenha um papel fundamental na constituição do sujeito e na construção de sua autonomia.

Outro elemento que marca os relatos dos Sujeitos nesta unidade são as experiências vividas em cotidianos não-escolares. A cotidianidade e as experiências vividas fora do ambiente escolar influenciam a atuação profissional dos professores pesquisados. Isto é expli-

citado claramente, por exemplo, na fala de S4, quando traz para o seu cotidiano de professor os elementos de outros cotidianos vividos por ele, valendo-se de experiências como coroinha da Igreja, Exército e empresas em que trabalhou para organizar suas aulas e sugerir mudanças na organização do sistema escolar. Note-se o que coloca com relação à ocupação do cargo de Diretor: *“Por que um comandante é transferido? Por que um gerente é transferido de Banco? Por que um vigário troca de Paróquia? Por que exatamente um diretor de escola não poderia ter um salário digno de um administrador, com visão na parte de administração, na parte pedagógica, em tudo e também receber uma transferência, quando ocorre um problema?”*.

A influência de outros cotidianos, além da escola, para o Sujeito 4, foram tão marcantes que ele os toma como modelos no seu percurso profissional docente. E, com certa regularidade, entre os quatro Sujeitos desta pesquisa, elementos vividos no cotidiano familiar e formativo também são evocados no cotidiano profissional, como é o caso de S3, ao contar que a vida no seminário era muito regular, rígida, sincera, não era permitido “colar” de jeito algum e *“[...] naturalmente estas atitudes eu guardei com muita rigidez [...] passei também a idéia aos alunos [...]”*. Nesse sentido, cabe citar a análise de Fontana (1997) que conclui que as relações que o sujeito estabelece com os outros, os modos de agir com e sobre os outros, tornam-se formas de relação e de ação sobre ele mesmo.

Vigotski (2000b) aponta que o desenvolvimento humano caminha para a transformação de funções sociais em funções psicológicas. Mas a constituição do sujeito não é um processo de absor-

ção passiva da cultura, e sim um processo de transformação, de síntese, em que o sujeito atribui significados próprios às ações, chegando a uma autonomia.

Realizações e obstáculos do percurso profissional

Esta unidade traz elementos que, segundo os sujeitos, significam alegria e realização na carreira docente, mas também carrega obstáculos do percurso profissional.

As realizações do percurso profissional destacadas pelos professores estão prioritariamente relacionadas ao convívio com os alunos. É nesse aspecto que reside a satisfação pessoal e profissional, como se pode perceber através de suas verbalizações: *“... os momentos em que eu convivi com os meus alunos, considero como melhores momentos. Até hoje eu tenho uma ligação muito forte com os meus alunos.”* (S2).

“Eu acho que nos melhores momentos eu colocaria a sala de aula de 1ª a 4ª. Foi muito bom, tanto no início, quanto quando eu peguei o segundo padrão, que eu voltei.”(S1).

“São tantos momentos de satisfação, desde aquele bilhete que você recebe do aluno até uma homenagem...” (S4).

Sobre os obstáculos do percurso pro-

“... os momentos em que eu convivi com os meus alunos, considero como melhores momentos. Até hoje eu tenho uma ligação muito forte com os meus alunos.”

fissional, peculiarmente S1 descreve um fato relacionado ao convívio com uma colega de trabalho, que quase a levou à desistência da profissão: *“... uma diretora muito insegura e imatura, ao mesmo tempo, que quase não aparecia na*

escola. Como eu estava lá doze horas, as professoras se apegavam, tinham confiança, porque eu dava respostas pra elas [...], me apunhalando pelas costas, me colocando à disposição do Núcleo.”

Este fato certamente repercutiu na trajetória profissional de S1 pois, segundo Fontana (1997, p. 133), “as relações de trabalho que nos afastam de nossos pares empobrecem nossa constituição como profissionais e como sujeitos [...]”. Vê-se, mais uma vez, que o trabalho coletivo mediado pelo diálogo, é fator importante na constituição docente.

Tecendo uma visão crítica do momento atual, os Sujeitos destacam também as más condições de trabalho nas escolas como dos maiores obstáculos do percurso profissional, citando a falta de valorização da profissão docente, os baixos salários e o número reduzido de profissionais nas equipes pedagógicas, destinados a auxiliar o professor e a contribuir na gestão escolar.

Para S3, tais aspectos negativos parecem causar-lhe certo mal-estar⁴, interferindo em seu investimento na carreira de professor. Acredita que a escola, da maneira como está organizada hoje (laboratórios não adequados, desinteresse dos alunos e da Direção, falta de tempo, falta de recursos financeiros etc.),

em sua aprendizagem. Então, pretende logo aposentar-se.

Ao contrário dos demais sujeitos, S2 demonstra uma visão otimista, pois afirma que “*houve uma revolução no ensino [...], houve melhora em todos os sentidos [...]*”. Percebe que a escola e os professores reconhecem as mudanças que ocorreram e ocorrem na sociedade, cita as inovações tecnológicas e novas metodologias, diz adaptar sua ação pedagógica a elas, no sentido de elevar a qualidade do ensino. Afirma notar essa mudança entre os acadêmicos do curso em que leciona na faculdade, que estão mais participativos e cada vez mais preocupados com sua formação.

Tal divergência sobre a percepção das condições da escola e da educação parece dever-se às oportunidades e trajetórias vividas por cada um dos sujeitos, no decorrer de seu percurso profissional e considerando a especificidade de seu trabalho docente. Como assinala Fontana (1997, p. 137):

As especificidades da organização do trabalho docente também nos constituíram e seguem nos constituindo. Vivendo-as, dentro e fora do espaço escolar, produzimos as professoras que somos. Em suas confluências e oposições às muitas outras dimensões e papéis sociais que nos constituem, fomos transformando-as em parte de nós, fomos imprimindo-lhes nuances e tonalidades singulares.

Os dados retratam que todos os professores participantes desta pesquisa, cada qual com a sua singularidade, tiveram obstáculos a serem superados: momentos de desânimo, ansiedade e até mesmo mágoas.

Retratam ainda muitas realizações: longos tempos de tranqüilidade, conforto e alegrias. Ambos – obs-

Os dados retratam que todos os professores participantes desta pesquisa... ..tiveram obstáculos a serem superados: momentos de desânimo, ansiedade e até mesmo mágoas.

não viabiliza seus projetos de pesquisa. Observa que isto o desanima e receia que possa estar prejudicando os alunos

⁴ A expressão mal-estar docente, segundo Esteve (1999, p. 98), é utilizada para descrever “os efeitos permanentes de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.”

táculos e realizações – afetaram e afetam o percurso profissional docente. Portanto, o desenvolvimento da carreira docente não é linear, nem simétrico, difere de professor para professor, devido às influências socioculturais às quais está exposto e ao modo como percebe, internaliza e interpreta essas influências.

Nos relatos dos Sujeitos, foi possível identificar a estabilização de que trata Huberman (1995), na qual os professores sentem-se mais seguros com relação à profissão e há um compromisso mais definitivo com a profissão. Os professores desta pesquisa, com exceção de S3, mesmo chegando ao final de suas carreiras, parecem não se inserirem em situações de desinvestimento na profissão. Pelo contrário, eles têm planos futuros na carreira docente. O Sujeito 1, logo que se aposentar, pretende voltar a estudar, ingressar em um programa de Mestrado, para lecionar no Ensino Superior. O Sujeito 2, embora pretenda se dedicar mais à família quando se aposentar, diz que tem compromisso com a instituição em que trabalha, pelos próximos quatro anos, e esse tempo, possivelmente, pode-se estender. O Sujeito 4 pretende dedicar-se mais a si mesmo, descansar, mas afirma ainda querer percorrer uma longa caminhada na docência.

6 Considerações Finais

Diante dos dados obtidos e, sem pretensão de esgotar o tema, acredita-se que foi possível destacar elementos significativos emergentes da trajetória profissional dos professores. Mesmo considerando as idiosincrasias próprias da história oral de vida, considerou-se que os dados remetem a revelações impor-

tantes acerca da constituição docente no exercício da profissão, uma vez que “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas a de que outros contextos e sujeitos a eles possam ser generalizados.” BOGDAN e BIKLEN (1994, p.66).

A mais representativa influência no desenvolvimento profissional reside no dia-a-dia da profissão, em que a prática de sala de aula e a instituição escolar são imprescindíveis à aprendizagem da docência...

Percorrendo a trajetória dos professores conclui-se que a mais representativa influência no desenvolvimento profissional reside no dia-a-dia da profissão, em que a prática de sala de aula e a instituição escolar são imprescindíveis à aprendizagem da docência, a constituição do professor. Como conclui Libâneo (2001, p. 23) “é no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade.” Considera-se que é no cotidiano profissional, com as condições apresentadas, que os sujeitos se constroem historicamente como homens, como pessoas, como profissionais, como professores. Para os sujeitos, essas experiências são vividas e tratadas de acordo com valores, sentimentos, normas e tradições sociais e culturais. Sendo assim, a constituição da autonomia profissional do professor passa a ser entendida como um percurso de aprendizagens, construído no tempo, na presença constante do outro, nas interações face-a-face com colegas e alunos, “apontando os sinais e indícios impressos no vivido e nos ensinando (na identificação e na oposição) a lê-los, a interpretá-los e reinterpretá-los [...]”. (FONTANA, 1997, p. 122).

Este trabalho mostrou que recordar e refletir intimamente sobre sua história de vida, relacionando-a aos

intervenientes socioculturais, pode possibilitar ao professor conhecer suas limitações e encontrar meios para rompê-las, compreender que seu processo de formação não é ingênuo e nem intermitente e que a autonomia deve ser uma busca permanente. Pode permitir ao professor questionar-se porque ensina deste ou daquele jeito, entender o porquê e como se tornou o que é e, especialmente, perceber que não é um ser

acabado, mas um sujeito histórico em constante constituição.

Conhecer a trajetória de vida, o processo de constituição, de autonomia e incentivar o autoconhecimento dos profissionais da educação, passa a ser, então, um desafio para os cursos de formação de professores e para a escola. É uma relação que deve e merece ser mais bem explorada em outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARANHA, M. L. de A. *História da educação*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARDOSO, H. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo? In: ALVES, N. (Coord.). *Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 71-96.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, M. D. da. *Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula*. 2000. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.
- CURY, C. R. J. *Educação e Contradição: elementos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (Org.). 2. ed. *Profissão professor*. Porto: Porto Ed., 1999. p. 93-123.
- FONSECA, S. G. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação*. 1997. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Coleção Leitura).
- . *Educação e Mudança*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREITAS, M. T. DE A. (Org.). *Memórias de professoras: história e histórias*. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2000.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- GARCÍA, C. M. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed., 1999.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [198-].

- HOWEY, K. Six major functions of staff development: an expanded imperativ. *Journal of Teacher Education*, v. 36, n. 1, p. 58-64, 1985.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995. p. 31-61.
- LAROCCA, P. Psicologia na formação docente. Campinas: Alínea, 1999.
- . *Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores*. 1996. 263 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 3. ed. rev. amp. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.
- . Os professores e as histórias da sua vida. In: ———. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995c. p. 11-30.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.
- . A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.) *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. São Paulo: EDUC, 2003. p. 33-61.
- PONTE, J. P. da. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: PONTE, J. P. da. *Actas do ProfMat*. Lisboa: APM, 1998. p. 27-44. Disponível em: <www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/plano_das_sesoes.htm-28k>. Acesso em: 15 jul. 2003.
- SMOLKA, A. L. B. o (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 33. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- SOARES, M. *Metamemória – memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SOUZA, A. N. de. *Sou professor, sim senhor!* Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- . Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000a.
- . *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. 4. tir. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.
- ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.