

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EU SOU PROFESSORA, E AGORA? – AS
SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS DE PROFESSORAS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A DOCÊNCIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Indiara Rech

Santa Maria, RS, Brasil.

2016

**EU SOU PROFESSORA, E AGORA? – AS SIGNIFICAÇÕES
IMAGINÁRIAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE
A DOCÊNCIA**

Indiara Rech

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Maria para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof^a. PhD^a Valeska Maria Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil

2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado
em Educação

**EU SOU PROFESSORA, E AGORA? – AS SIGNIFICAÇÕES
IMAGINÁRIAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE
A DOCÊNCIA**

Elaborada por
Indiara Rech

Como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Valeska Maria Fortes de Oliveira. PhD/Dr./Ms.
Presidente/Orientador

Andrea Becker Narvaes. Dr/Ms.
(UNIPAMPA)

Vantoir Roberto Brancher. Dr/Ms.
(IFFar)

Helenise Sangoi Antunes. Dr/Ms.
(UFSM)

Santa Maria, 29 de agosto de 2016.

*Era um caminho que de tão velho, minha filha,
já nem sabia mais aonde ia...*

*Era um caminho
velhinho,
perdido...*

*Não havia traços
de passos no dia
em que por acaso o descobri:
pedras e urzes iam cobrindo tudo.*

*O caminho agonizava, morria
sozinho...*

Eu vi...

Porque são os passos que fazem os caminhos!

(Mário Quintana)

AGRADECIMENTOS

Á Deus, pelo amparo nos momentos de alegria e dificuldade.

Aos meus pais, Ildemar e Ivone, minhas irmãs, Sabrina e Letícia, e ao Leonardo, meu afilhado, por compreenderem meu desejo de continuar aprendendo apesar da distância.

Ao meu amor, pela paciência, companheirismo, apoio, por acreditar mais em mim do que qualquer outra pessoa. Te amo!

À amiga e professora Valeska Fortes de Oliveira, orientadora deste trabalho, por aceitar meu convite de se aventurar na realização dessa pesquisa e por acompanhar com tanto zelo e carinho minha trajetória, possibilitando-me aprender através de uma perspectiva mais sensível na educação.

À Andrea, Vantoir e Helenise, banca examinadora do trabalho, por terem aceitado o convite, pela leitura atenta e contribuições para a qualificação do trabalho.

Aos integrantes do GEPEIS, minha segunda família, pela parceria na realização de projetos, pela aprendizagem, pelo apoio e amizade sincera.

Às minhas parceiras de pesquisa, professoras que foram imprescindíveis neste processo de investigação, sem as quais a pesquisa não teria o mesmo sentido.

À todos que me ajudaram, incentivaram, acreditaram em mim e me deram coragem para seguir em frente,

Muito obrigada!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

EU SOU PROFESSORA, E AGORA? – AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A DOCÊNCIA

AUTORA: INDIARA RECH
ORIENTADORA: VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA
LOCAL E DATA DE DEFESA: Santa Maria, 29 de Agosto de 2016.

A dissertação intitulada *Eu sou professora, e agora? – As significações imaginárias de professoras da educação básica sobre a docência*, vinculada a Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), buscou conhecer os imaginários dos professores da educação básica sobre a docência, identificando os motivos pelos quais eles continuam na profissão. A metodologia adota uma abordagem qualitativa e está dividida em dois momentos principais: a pesquisa bibliográfica e a construção e análise dos dados. Os estudos bibliográficos sobre o imaginário social encontram-se amparados, principalmente, nas teorizações de Augras (2009), Castoriadis (1982), Gens (2006), Losada (2006); sobre formação de professores em Nóvoa (2009), Oliveira (2000, 2006, 2009) entre outros. Como instrumento de construção de dados utilizou-se a história de vida, através dos relatos orais e das escritas autobiográficas que instigaram a exercícios de reflexão sobre o sentido da docência na vida do professor, sendo a análise dos dados ancorada na abordagem hermenêutica. Os participantes da pesquisa são quatro professoras da educação básica de Santa Maria que atuam em duas redes de ensino. Com o desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se que as professoras avaliam a rede pública municipal como a que mais contribui para que se sintam bem como docentes devido a questão salarial, a possibilidade de fala e apoio dos gestores escolares. A rede estadual foi identificada como a que oferece as piores condições de trabalho aos docentes tendo em vista o parcelamento dos salários e o grande número de alunos na sala de aula. A rede particular, apesar de oferecer as melhores condições de trabalho, é a que mais tem contribuído para o mal-estar docente tendo em vista as cobranças que são impostas no que diz respeito ao trabalho efetivo do professor em sala de aula e que, na maioria, são executadas fora do espaço escolar. O trabalho aponta ainda que o reconhecimento de pais e alunos diante do trabalho que desenvolvem e as relações com as colegas de trabalho são aspectos que as professoras ressaltam como os que impulsionam o seu desejo de estar na escola como professoras.

Palavras-chave: Imaginário; Professores da Educação Básica; Sentido da docência na vida.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Postgraduation Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

I AM A TEACHER AND NOW? – THE IMAGINARY MEANINGS OF BASIC EDUCATION TEACHERS ON TEACHING

AUTHOR: INDIARA RECH
ADVISER: VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA
DEFENSE PLACE AND DATE: Santa Maria, August 29th, 2016.

The dissertation entitled *I am a teacher and now? – The imaginary meanings of basic education teachers on teaching* linked to Research Line Training, Knowledge and Professional Development of Programa de Pós-Graduação em Educação of Universidade Federal de Santa Maria (PPGE-UFSM) sought to know the imaginary of basic education teachers on teaching, identifying the reasons why they remain in the profession. The methodology adopts a qualitative approach and is divided into two main stages: the bibliographic research and the construction and data analysis. The bibliographic studies on the social imaginary are supported primarily in theories of Augras (2009), Castoriadis (1982), Gens (2006), Losada (2006); on teacher training at Nóvoa (2009), Oliveira (2000, 2006, 2009) among others. As data construction tool it has been used the life story through oral reports and autobiographical writings that prompted reflection exercises on the meaning of teaching in the teacher's life and the data analysis rooted in the hermeneutic approach. The participants of the research are four teachers of basic education in Santa Maria, who work in two education networks. With the development of the research, it was noticed that the teachers evaluate the municipal public network such as the one that helps them feel good as teachers because of the salary issue, the possibility of speech and support of school managers. The state system has been identified as the one that offers the worst working conditions for teachers, bearing in mind the installment payment of wages and the large number of students in the classroom. The private system, despite offering the best working conditions, is the one that has contributed to teachers discomfort bearing in mind the charges that are imposed with regard to the effective work of the teacher in the classroom and in most are performed outside the school. The paper also aims that the recognition of parents and students in face of the work that they develop, and the relationships with coworkers are aspects that teachers point out as the ones that drive the desire to be in school as teachers.

Keywords: Imaginary; Basic Education Teachers; Sense of teaching in life.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Dissertação e tese com o descritor “Imaginário”	28
Tabela 2 - Dissertações com o descritor "Escolha Profissional"	30
Tabela 3 - Dissertações com o descritor "Professor"	32/33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Centro de Educação

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à saúde

FIC – Faculdade Imaculada Conceição

GEPEIS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social

PEIES – Programa de Ingresso ao Ensino Superior

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1. O MOTIVO DA ESCRITA	11
1.1 Meu trajeto de desacomodações: O tema da pesquisa.....	13
1.1.2 Eu sou professora, e agora?	18
2. O PERCURSO DA PESQUISA.....	23
2.1 O que produziu sentido no processo de pesquisa do tema	23
2.1.1 Imaginário de professores.....	27
2.1.2 Escolha profissional	30
2.1.3 Ser professor no Brasil	31
2.1.4 Percepções que ficaram a partir do levantamento realizado	36
2.2. Os caminhos metodológicos	38
2.2.1 A abordagem e os instrumentos da pesquisa.....	38
2.2.2 Com elas e sobre elas escrevi tudo que apresento: As parceiras da pesquisa	45
2.2.3 A hermenêutica como abordagem de análise de dados	48
3 COMO O IMAGINÁRIO SOCIAL NASCE NESTA PESQUISA?	50
4 IMAGINÁRIOS SOBRE A DOÊNCIA: O ENCONTRO COM AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS DAS PARCEIRAS DAS PESQUISA.....	56
4.1 O processo formativo das parceiras de pesquisa: Das lembranças da escola à formação profissional	57
4.2 Caminhos que constituem o ser professor: A escola como espaço de realização da docência.....	72
4.3 De que lugar fala aquele que se identifica como professor?	82
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICES.....	101
Apêndice 01: Roteiro da Entrevista/Tópicos guias	101
Apêndice 02: Carta 1.....	102
Apêndice 03: Carta 2.....	103
Apêndice 04: Carta 3.....	105
ANEXOS.....	107
Anexo 01: Termo de consentimento livre e esclarecido	107
Anexo 02: Termo de confidencialidade.....	110

1. O MOTIVO DA ESCRITA

Qual é o sentido que os professores que atuam na Educação Básica atribuem à docência? Este foi o problema de pesquisa que me desafiei a responder nesta Dissertação de Mestrado vinculada a Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). As razões pelas quais fez-se a escolha por este tema está ligado ao desejo de pensar o lugar simbólico da docência, tendo em vista as inúmeras complexidades e contradições que hoje definem o campo da formação de professores.

Para apresentar como foi se delineando o interesse pelo campo da formação de professores, gostaria de salientar que sou Pedagoga, formada no curso de Pedagogia Licenciatura Plena da UFSM no ano de 2014. Durante os quatro anos de minha formação inicial muitos foram os momentos vividos, as experiências trocadas e os saberes compartilhados com colegas, professores formadores e professores que estão atuando nas salas de aula da rede pública e particular de ensino do município de Santa Maria/RS e de outros municípios. Inúmeras foram as vivências do curso que contribuíram e que me impulsionam a perceber as potencialidades da formação recebida, mas também algumas lacunas que perpassam o processo formativo inicial.

Tantos são os aspectos que poderia citar para explicar o que acima pontuei, mas entendo que os que se sobressaem como os principais são alunos descomprometidos com sua formação, do início ao final do curso, reprodutores alienados de um imaginário social¹ que toma a profissão docente como desvalorizada e desnecessária para o desenvolvimento da sociedade; e professores formadores desacreditados da importância de seu trabalho e de seu papel como formadores de futuros professores, muitos deles sem experiência na Educação Básica, que pensam e falam da educação com grande distanciamento do que realmente é e significa estar no espaço da escola como professor hoje.

Mergulhada neste cenário, questiono-me: quais são as causas desse descomprometimento/desânimo? Ouso afirmar que as razões são tantas que outra pesquisa poderia ser desenvolvida, mas a acomodação, seja de professores e alunos, aparece como um potente elemento. Longe de generalizações, não estou a afirmar que nada está sendo feito, no entanto, as tomadas de decisões são muito tímidas e sofrem com a resistência de quem acredita que as coisas na educação somente são possíveis de acontecer de uma maneira, a instituída.

¹ Imaginário social é um conceito desenvolvido por Castoriadis (1982) e caracteriza a sociedade com suas culturas, mitos, costumes que regulam a vida dos homens em cada momento histórico.

Diante disso, minha preocupação encontra-se atrelada e justifica-se tendo em vista o lugar social em que se tem colocado a docência na atualidade, seja pela sociedade em um contexto geral, seja pelos próprios professores em um contexto específico. No que diz respeito ao primeiro contexto, o social, muitos são os fatores que poderiam ser citados para justificá-lo, mas a perda de autoridade do professor diante do seu trabalho que é questionada pela família, pela mídia e/ou por profissionais que não possuem nenhuma ligação com questões de cunho educacional seja a razão principal.

É sabido que esse tipo de situação não é difícil de acontecer e é facilmente percebida nas escolas particulares quando o professor é questionado pelos pais sobre o trabalho que está realizando. Não que isso não possa acontecer, mas em situações como essa, muitos professores sentem-se desmoralizados e acabam não argumentando de modo a justificar as razões pelas quais uma iniciativa foi tomada e não outra, deixando, na maior parte das vezes, de lado suas concepções de ensino e aprendizagem tendo em vista a satisfação dos desejos dos pais em troca da segurança de não ser demitido.

Entendo que isso acontece porque muitos professores têm dificuldade de dialogar para esclarecer as razões pelas quais seu trabalho está sendo realizado dessa forma e não de outra. Infelizmente esse silenciamento ecoa como um elemento que faz transparecer a fragilidade de muitos docentes no que diz respeito a sua bagagem de saberes. Quando o professor não age em defesa do que está fazendo, abre espaço para que sejam caracterizados como despreparados, gerando o desgaste físico e psicológico da classe em âmbito social.

Já, no que se refere ao contexto específico, a autoprofanação me parece o principal motivo para explicar o fato de os próprios professores deixarem de acreditar no sentido do trabalho que realizam. Entenda-se por autoprofanação, corroborando com os estudos de Ferreira (1998), a desvalorização que antes de qualquer coisa parte do próprio professor em relação ao trabalho que desenvolve.

Segundo ele, “pode-se dizer que a profanação está na mídia, na literatura pedagógica, na fala dos professores, nos depoimentos dos alunos, em adesivo de automóvel” (p. 112) e, buscando aproximações com os dias de hoje, nas redes sociais, em que se destacam o *Facebook* e, mais recentemente, o *Whatsapp*. Assim sendo, a autoprofanação é realizada pelo professor sem que ele mesmo perceba quando se autodeprecia pela fala, compartilhando discursos e imagens pejorativas da profissão docente.

Junto a essas percepções que fui construindo em meu processo de formação inicial no curso de Pedagogia, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário

Social – GEPEIS foi e continua sendo um importante dispositivo² de aprendizagem sobre a formação docente. Foi com o GEPEIS que, desde 2011, pude me aproximar dos professores em serviço a partir dos projetos de pesquisa e extensão dos quais participei como bolsista de iniciação científica, colaboradora e formadora.

Os cursos de formação continuada de professores junto as Redes Estadual e Municipal de Santa Maria/RS foram fundamentais no meu processo formativo, pois me provocaram a buscar subsídios para entender o cenário em que se tem colocado a docência atualmente e, conseqüentemente, os imaginários sociais que o caracterizam e, ao mesmo tempo, que impulsionam meu próprio processo de formação docente. Muitas foram as significações imaginárias³ que os professores fizeram vir à tona através de suas falas, escritas, olhares e que se relacionam aos modos como se sentem em relação à docência, seja na condição de professor iniciante, seja na de professor como uma caminhada de mais tempo na escola.

Em meio a tantas aprendizagens, indagações, pensamentos, olhares trocados, silêncios, emergiram questões que me impulsionaram em busca de respostas. A partir disso, como objetivo geral desta pesquisa definiu-se conhecer os imaginários dos professores da Educação Básica sobre a docência, identificando os motivos pelos quais eles continuam na profissão. Para atingir o objetivo principal deste trabalho e responder a questão de pesquisa que foi apresentada, os seguintes objetivos específicos estão relacionados: conhecer o lugar simbólico do professor na atualidade, a partir da sua própria narrativa e identificar os dispositivos de formação que mobilizam o professor para que ele continue implicado com a docência.

1.1 MEU TRAJETO DE DESACOMODAÇÕES: O TEMA DA PESQUISA

Com o desejo de apresentar argumentos para justificar as razões pelas quais a temática desta pesquisa de mestrado foi escolhida, gostaria de salientar a relevância do GEPEIS como o

² O conceito de dispositivo é tomado de empréstimo dos estudos e pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora Marta Souto. Segundo ela o dispositivo sempre promove criação, mudança, transformação, pois é “un espacio estratégico y táctico que es revelador de significados, analizador de situaciones, provocador de aprendizajes y nuevas formas de relación y organizador de transformaciones” (2007, p. 21). Por isso, quando aqui falo em dispositivo, remeto-me a esta perspectiva do conceito proposto por Souto: algo que causa e provoca a formação, provê condições para se chegar a ela, dá suporte para conquistá-la, embora não seja a formação propriamente dita. Pensando nisso, o conceito de dispositivo é entendido a partir de sua dimensão pedagógica como meio/disparador/motivador para acessar os significados que os professores atribuem a docência como profissão e a si como professores. O dispositivo será utilizado como forma de provocar os sujeitos para a construção dos dados da pesquisa a partir da sua narrativa de vida.

³ Significação imaginária é outro importante conceito da obra de Castoriadis (1982) que se refere ao modo como cada indivíduo se percebe e se produz ser pensante a partir do imaginário social que o rodeia.

espaço-lugar responsável por impulsionar aprendizagens que permitiram a mim olhar e vivenciar a formação de professores a partir de uma perspectiva mais sensível, considerando a inteireza da pessoa, ou seja, a dimensão pessoal e profissional que formam quem é o professor.

O que percebo em nossas incursões nas escolas é a lógica de acreditar em cursos de formação continuada em que um profissional externo, por vezes reconhecido e exaltado pelos meios de comunicação, é a pessoa capaz de trazer as repostas para os problemas e dilemas que os professores vivenciam em suas vidas como docentes. Ainda, noto que, culturalmente, os professores preferem participar de cursos em que sejam ouvintes, causando-lhes estranheza e desconforto quando são provocados a compartilhar suas experiências, projetos e saberes.

No intuito de inverter a lógica que está instituída nos setores educacionais como um todo e sabendo dos reducionismos que professores e escolas podem tomar para si, aprendi com o GEPEIS, na minha caminhada que iniciou em 2011 como bolsista de iniciação científica, que a formação de professores é mais potente e significativa quando se dialoga tendo como fio condutor as necessidades, demandas e interesses, ou seja, apostando na dimensão sensível e criadora dos professores que, refletindo sobre os dilemas e problemas *in loco*, tem condições para se mobilizarem no sentido de buscar outras formas de ser e estar na escola e na profissão.

Participar do GEPEIS, grupo potencializador de encontros, de afetos, de significações que consolidaram laços para além dos limites e compromissos acadêmicos, ampliou meu olhar e sensibilidade para as questões ligadas a formação de professores, em especial, ao que se refere ao modo como os professores se constituem docentes a partir do imaginário instituído⁴ que caracteriza a profissão e seus profissionais como desvalorizados e despreparados diante do volume de cobranças e expectativas que recaem sobre ele.

Então, incorporar o Imaginário Social como possibilidade de reinventar-se como docente é um dos desafios que o GEPEIS assume em seus projetos de pesquisa e extensão, tendo em vista que assim como Castoriadis (1982) acreditamos na capacidade de criação de outras formas a partir do que está dado. Isso nos provoca no sentido de perceber e vivenciar como docentes um processo de formação que, para além de um processo assentado na produtividade e rigidez que o ambiente acadêmico exige e tanto exalta, preocupa-se em não perder a leveza, tão necessária para a produção de novas formas de ser na instituição imaginária da sociedade.

⁴ Segundo Castoriadis (2004, p.130) é “o que assegura a continuidade da sociedade, a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-las ou substituí-las radicalmente por outras”. Em outras palavras, o imaginário instituído caracteriza a sociedade como ela é, como a vivemos e nos produzimos em cada momento histórico a partir do que é imposto como uma norma que é aceita com naturalização.

Antes de falar das experiências que vivenciei nos projetos que participei no GEPEIS, gostaria de compartilhar como temos nos desafiado a trabalhar enquanto grupo e qual é a nossa concepção de formação quando afirmo que “preocupa-se em não perder a leveza”. Vivemos tempos de muita cobrança no que se refere a produção acadêmica, no entanto, os reflexos dessa lógica recaem em formas de produzir pesquisa na qual ainda impera uma concepção muito racionalista e instrumental.

Investigações em excesso já foram realizadas nos ambientes educacionais, considerando os contextos, as pessoas, como objetos de estudo, numa racionalidade técnica, desprezando intensidades da ordem da aprendizagem do sensível. Talvez tudo isso responda por que os ambientes investigados se tornam refratários e defensivos aos resultados e propostas das pesquisas, que acabam por não auxiliar as pessoas envolvidas a transformarem suas realidades (OLIVEIRA; SILVA, 2016, p.1-2)

Compartilhando a ideia de que a finalidade das pesquisas e estudos produzidos necessitem ser conduzidos de modo a contribuir para a criação de outros sentidos sobre a realidade que vivenciamos, defendemos a ideia de que é preciso trazer o sensível para a educação e para os processos investigativos. Trazer o sensível para nossos encontros de formação tem sido um desafio tendo em vista a resistência no que se refere ao entendimento do que seja e como acontece o processo formativo. Ainda, percebemos situações em que o que os professores almejam encontrar são receitas que possam incorporar e desenvolver nos seus planejamentos em sala de aula. No entanto, nossa ação tem pautado atenção sobre o professor, seus saberes, sentimentos, desafios na docência e na escola.

Seguindo as aprendizagens que temos construído com Castoriadis (1982), acreditamos na importância de assumirmos os professores como nossos parceiros de pesquisa e não como objetos para estudo. Também, apostamos na sua capacidade de reinvenção a partir de dispositivos que os motivem a externalizar o que estão sentindo, querendo enquanto docentes. Nossa atenção está na criação de laços para que assim possamos compreender o que realmente pensam sobre a docência, sobre a educação, sobre os processos de ensino aprendizagem.

Partindo disso, relatarei brevemente alguns dos projetos de extensão⁵ dos quais participei em minha caminhada de iniciação científica no GEPEIS. Gostaria de salientar que tendo em vista o objetivo desta escrita, destacarei os que possuem maior aproximação e que foram fundamentais para a delimitação dos meus interesses de pesquisa.

⁵Minha caminhada na iniciação científica também esteve relacionada a projetos de pesquisa, quais sejam: O Grupo como dispositivo de formação (2011/2012), Cirandas do Imaginário (2011, 2012, 2013, 2014, 2015), Ouvindo Coisas (2012, 2013, 2014) e outros de extensão, como é o caso do projeto Universidade-Sociedade: Uma ação coletiva pela formação de mulheres (2011) que não me deterei a desenvolver no corpo do texto. Não estou com isso desconsiderando-os como potencializadores de aprendizagens em minha trajetória, mas fiz a opção de citar, ainda que timidamente, os que possuem uma relação mais direta com o tema da dissertação que apresento.

O primeiro projeto foi *Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio: (Re)Construindo processos de formação em parceria com a universidade*, desenvolvido em 2011, que promoveu a formação continuada de um grupo de professores de duas instituições públicas de Educação Básica de Santa Maria, através de temas relacionados ao seu cotidiano escolar.

Com este projeto deparei-me com professores realizados com a docência, mas, ao mesmo tempo, com professores insatisfeitos, falando das dificuldades profissionais, do cansaço, dos problemas em sala de aula com os alunos, do salário e, alguns até alertando-me no sentido de repensar a escolha que havia feito. O que levei desta primeira experiência foi a compreensão de que cada professor, esteja ele em fase inicial ou não, é o responsável por potencializar-se como docente ou aprisionar-se em seu pequeno mundo de desilusões e reclamações. Notei que o desgaste físico, psicológico e emocional está fortemente relacionado a desvalorização da sociedade como um todo e da ausência de condições mínimas de apoio e material para que seja possível desenvolver um trabalho com dignidade.

Outro projeto que muito contribuiu foi *Em tempos de formação - o cinema, a vida e o cuidado de si: Exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente*. O referido projeto foi desenvolvido em 2012 e objetivou conhecer como o cinema se relaciona à história pessoal e profissional de professores da Educação Básica por meio de um curso de formação continuada pensando a potência do cinema na vida e nas práticas escolares. De 2012 para cá, o projeto acima mencionado desdobrou-se nos projetos de pesquisa e extensão do grupo, *Cartografando e Cinegrafando a educação: Experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?*

Nesta caminhada de quatro anos, tenho percebido cada vez mais a potência do cinema para a formação de professores no sentido de, conhecendo seus repertórios, buscar a ampliação de seus gostos e preferências. Neste contexto “temos proposto um movimento de desaprender/aprender outras possibilidades para o cinema e o audiovisual no trabalho dos professores e na escola: cinema como linguagem. Cinema como conhecimento. Cinema como criação. Cinema como potencialidade [...]” (CANTON; RECH; PUJOL; OLIVEIRA, 2015, p. 110).

A partir disso, a formação dos professores, a escolha e o modo como estes se relacionam com a docência ao longo do seu exercício profissional foram implicando-me⁶ de tal forma que

⁶ O conceito de implicação, de acordo com Barbier (1985, p.120), se refere “ao engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por suas práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda a atividade de conhecimento”.

no momento de definir o tema do Trabalho de Conclusão de Curso caminhei na mesma direção. No trabalho intitulado *A formação no curso de Pedagogia da UFSM: o imaginário instituído e instituinte* (RECH; OLIVEIRA, 2014) buscamos pensar com acadêmicas do primeiro semestre do curso de Pedagogia Licenciatura Plena-Diurno/UFSM a escolha da docência.

Com o objetivo de conhecer as significações imaginárias instituídas e instituintes no que se refere à escolha da docência como profissão, trabalhamos com questionário e análise de imagens de professor veiculadas pela rede social *Facebook*. O imaginário instituído apareceu com evidência nas reflexões apresentadas, pois mesmo que tenham vivenciado poucas experiências na academia, percebem a desvalorização da profissão como um traço cultural presente e naturalizado em nossa sociedade. Afirmaram, ainda, que apesar do descaso com a escola e a educação não há como afirmar que a profissão docente é descartável, substituível e defendem que o professor é a peça chave para começar a provocar mudanças na forma como o imaginário social vem a apresentando socialmente (RECH; OLIVEIRA, 2014).

Aprender com o GEPEIS foi e continua sendo imprescindível e minha escrita nesta dissertação apresenta meu desejo de aprender permanentemente. Certamente muitos foram os momentos formativos que vivenciei no grupo. Os projetos que mencionei acima foram somente alguns deles. Neste sentido, gostaria de mencionar que a dissertação está vinculada ao projeto guarda-chuva *O lugar do imaginário na formação de professores* que visa investigar as especificidades e contribuições do campo do imaginário social para as questões educacionais e a formação de professores através da constituição de um grupo interinstitucional. Minha intenção, através da dimensão biográfica, é conhecer os imaginários dos professores da educação básica sobre a docência, identificando os motivos pelos quais eles continuam na profissão.

Meu interesse pelo tema deve-se a minha preocupação com muitos professores que estão desencantados pela docência, desencantamento esse que é evidenciado em suas falas, em suas expressões faciais e corporais, no modo como se relacionam com seus alunos e com as próprias colegas de trabalho.

Percebo ainda que o desânimo é resultado, baseando-se na minha experiência escolar, no fato de algumas colegas e professores não estarem na profissão realmente desejada. Neste sentido, o estar professor constitui uma ocupação profissional temporária até que se atinja o objetivo desejado, ou melhor, a profissão em que realmente se deseja estar e atuar para a conquista da realização profissional, tão necessária para a realização pessoal.

Em outras palavras, significa reconhecer que na medida que eu implico com algo/alguém sou implicado também tendo em vista o desejo de chegar a sua compreensão.

Outro aspecto que percebo instituído na escola em que atuei é o fato da realização profissional/pessoal do outro funcionar como um dispositivo impulsionador de incômodos, insatisfação, mal-estar. Acredito e defendo que o estar bem como professor passa pelo modo como se está para além de atender questões de cunho estritamente institucional (cumprimento de horários, planejamentos, projetos, etc.). A meu ver, tão importante quando isso, são as relações interpessoais e intrapessoais, ou seja, a forma como nos relacionamos com o outro e conosco mesmos. Um ambiente de bem-estar, de alegria, respeito e confiança é tão importante quanto o atendimento das demandas da instituição.

1.1.1 Eu sou professora, e agora?

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...

Quanto fui, quanto não fui, tudo isso eu sou...

Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...

(Fernando Pessoa)

Embora a presente dissertação não possua o objetivo de discutir questões relacionadas à Educação Infantil, partirei desta modalidade para narrar meu processo de iniciação na docência. Iniciei minha caminhada como docente no ano de 2014, logo após a conclusão da minha graduação em Pedagogia na UFSM, em uma escola da rede privada do município de Santa Maria/RS.

Como se pode notar minha inserção na escola não é longa, mas neste tempo, inúmeras foram as vivências, aprendizagens e situações que me possibilitaram conhecer o dia-a-dia do professor na escola, na sala de aula, no contato com os pais, com as colegas de trabalho e, é claro, com as crianças com as quais se trabalha diretamente.

No ano de 2014, trabalhei como auxiliar de desenvolvimento infantil em uma turma de nível 3, com 20 crianças, com idades entre 3 e 4 anos. No primeiro contato, o medo e a insegurança foram parceiros constantes. Percebi que o conhecimento teórico que tanto discutimos na academia ganharia outros sentidos se nossa formação estivesse alicerçada e permeada pelo contato com a escola durante a graduação.

Corroborando com a ideia de que é preciso que se supere o entendimento da prática atrelada ao momento de estágio e de que na sala de aula deve dar conta da teoria (BRASIL, 2001) ressalto que nos quatro anos da formação inicial são poucos os momentos em que estamos

em contato direto com a escola. Essa ausência reflete no modo como o professor se posiciona na sala de aula, tendo em vista que durante a formação inicial trabalha-se, na maior parte do tempo, com a idealização de que tudo será possível quando estivermos na escola.

O que sinto, pois também já tive a experiência de ter alunas em formação inicial dentro da minha sala de aula, é a carência de se vivenciar toda a rotina das crianças na escola. Enxerga-se uma coisa parcial, eu sei porque eu já estive na universidade como aluna, e a discussão que se instala é muito voltada a crítica do que está errado na escola. Ver as situações e encontrar problemas, olhar uma coisa que não sabe, algo que achou legal não é o que acontece e, é claro, as portas das escolas vão se fechando para a universidade. Não estou a afirmar que as discussões teóricas não são importantes, ao contrário, elas são fundamentais, mas a formação inicial tem outro sentido quando se tem a possibilidade de relacionar com o que se vivencia realmente dentro da sala de aula.

O Parecer CNE/CP 9/2001 alerta para o fato de que instituir

Uma concepção de prática como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001, p. 23).

Neste sentido, tão importante quanto os conhecimentos teóricos é a articulação desse com a prática que constitui uma forma de potencializar o processo de formação docente. A formação inicial que faz a diferença é aquela em que o foco são situações vividas dentro da escola, envolvendo a instituição, seu funcionamento e organização como um todo. Articular o que se vivencia com o que se discute teoricamente na academia contribuirá efetivamente para a inserção no mercado de trabalho de profissionais realmente preparados para os desafios a serem enfrentados hoje. Neste viés, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se sobressai atualmente como a experiência mais potente tendo em vista antecipar o vínculo entre alunos dos cursos de licenciatura e as salas de aula da rede pública brasileira, no sentido de se constituir uma oportunidade para contrapor as experiências vividas no contexto escolar com as discussões teóricas que perpassam o curso de formação inicial.

Não tive experiências como pibidiana e muito pouco vivenciei a realidade da sala de aula durante a graduação. Lembro que os primeiros dias na escola não foram fáceis. Acostumada com o silêncio, com a disposição para ouvir o outro, me senti do avesso quando ingressei nesse espaço. Gritos, correria, choro, pedidos de ajuda simultâneos, fugas da sala, crianças chegando com seus pais e exigindo atenção são situações que agora me veem a cabeça

para pensar a escola infantil hoje. Listas e listas de recomendações são apresentadas pelos pais tendo em vista a permanência das crianças na escola.

A professora regente da sala, com a qual muito aprendi e compartilhei momentos de angústia e alegria, sempre muito atenciosa, vendo minha preocupação dizia, “*calma Indi, você pega o jeito*”. E, não é que peguei mesmo. Aos poucos, os sentimentos que me acompanharam nos primeiros meses deram lugar a momentos de intensa alegria, realização e desejo em compartilhar com as crianças, estar com elas, descobrindo e experimentando.

Neste primeiro ano me descobri em muitos personagens. Fui melhor amiga, conselheira. Fui vovó, lobo, dinossauro e princesa. Fui ilusionista que tirou até coelho da cartola. Fui contadora de histórias, cientista e cozinheira. Fui a pessoa mais comentada na casa de algumas crianças. Tive minha presença desejada em finais de semana, feriados e férias – “*mamãe, liga para a profe Indi!*”.

Certamente muitas pessoas, algumas delas professores, concordam comigo de que não existe coisa mais gratificante que isso: o reconhecimento, a necessidade e a cumplicidade que estabelecemos com as crianças diante de sua leveza e complexidade. No entanto, é hipocrisia minha afirmar que tudo na escola é leve e doce, que não existem dificuldades, momentos que nos afetam negativamente, pois há situações em que a rotina se torna maçante, desmotivante. Que as cobranças se tornam maiores que os resultados obtidos a partir de nossas ações.

“*São os passos que fazem os caminhos*”. Compartilho as palavras de Quintana, pois elas traduzem muito bem o que sinto em relação a minha profissão. Somos nós, professores, enquanto classe trabalhadora e produtores de uma cultura profissional, os responsáveis pela construção de um imaginário depreciativo em relação ao que somos e ao modo como nos constituímos socialmente. Infelizmente, nós acabamos contribuindo para a disseminação e manutenção de estereótipos permeados por um simbolismo carregado de negatividade.

Muitos são os entraves que permeiam a instituição escola. A própria questão do trabalho colaborativo é uma utopia na atual conjuntura e organização escolar. Na realidade da escola em que atuei, éramos onze professoras, com idades entre 20 e 30 anos, um grupo relativamente jovem e pequeno, mas muito fechado e resistente a mudanças, a projetos compartilhados. Percebo na escola, assim como em outros espaços, diferentes nichos que são construídos devido a afinidades, compatibilidade de perspectivas em relação ao trabalho realizado. Neste sentido, o trabalho em equipe, a aprendizagem colaborativa é prejudicada e acaba refletindo no modo como as relações se estabelecem.

Ainda no primeiro ano de minha experiência na escola, percebi como a insatisfação de um, afeta o outro rapidamente. Afirmo isso a partir da constatação de que a perda de

encantamento com a docência está atrelada a concepção de que essa é uma opção temporária para muitas colegas de trabalho. Isso ficou evidente quando fui convidada pela direção da escola para compartilhar os estudos que realizei no meu Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia em uma reunião pedagógica.

Na ocasião, além de apresentar os autores que me ajudaram a fundamentar meus achados, provoquei cada uma de minhas colegas a refletir e contar como foi realizada a escolha profissional. Em linhas gerais, a opção pela docência não se constituiu uma escolha, um desejo, ao contrário, foi a possibilidade encontrada para se conseguir sair de casa, das pequenas cidades do interior onde moravam ou como uma alternativa de conseguir conciliar o estudo com o trabalho para obter aprovação em concursos na profissão realmente desejada. No entanto, houveram casos em que, por mais que a escolha tenha sido por acaso, realmente se sentem realizadas e não se percebem no exercício de outra profissão.

A partir disso, noto a dificuldade de os professores que ingressam nas escolas logo após sair da universidade não se deixarem engessar pelo sistema escola, com suas dores, reclamações, frustrações. Percebo que é necessário um policiamento, um cuidado constante para que os ruídos que se espalham como verdades absolutas sobre a docência, como algo ruim, não sejam assumidos como a única possível.

Depois desse ano de convivência e reconhecimento do funcionamento escolar, fui convidada pela direção da escola a assumir uma turma no ano de 2015 como professora regente. Na ocasião, confesso que minha primeira reação foi a de não aceitar, pois sentia que precisava de mais tempo para conhecer a escola em que estava me inserindo. Mas, aceitei e assumi a proposta como um novo desafio.

Assumi, no ano de 2015, uma turma com 19 crianças. A respectiva turma correspondia ao nível 4 (Pré-A), crianças com idade entre 4 e 5 anos. A turma era formada por crianças com muitas peculiaridades, personalidades e anseios. Lembro-me dos dias de adaptação, da dificuldade, da loucura, do cansaço. No entanto, esses elementos me fizeram fortes para superar os acontecimentos e situações enfrentei durante aquele ano.

Muitos foram os desafios e entendo que eles são responsáveis pela forma como cada um vai se constituindo profissionalmente. Citarei alguns para evidenciar como tenho me relacionado com minha profissão. O primeiro desafio foi a troca de professora auxiliar da turma por quatro vezes. A cada uma dessas saídas, além da insatisfação dos pais, o trabalho na própria sala de aula com as crianças era prejudicado. É sabido que as crianças não têm tantas dificuldades para aceitar mudanças, mas a euforia no que diz respeito a ‘testar’ as novas professoras para saber até onde poderiam ir/chegar as alegrava. A cada uma dessas trocas, o

sentimento de responsabilidade que tinha sobre mim era maior, pois o trabalho construído tinha que ser iniciado a cada uma das mudanças. Em muitos dias me sentia sobrecarregada tendo em vista que todas as decisões tinham que ser tomadas por mim para que as situações fossem resolvidas.

Além das reações que provocava nas crianças e na forma de organização do trabalho na sala/escola, também era necessário dar atenção para que a nova professora se sentisse acolhida e pudesse ir se familiarizando com seu trabalho e com as próprias crianças. Tomar conhecimento da rotina, conhecer as peculiaridades de cada criança, os cuidados e potencialidades de cada uma foram elementos sob os quais minha atenção também esteve voltada para que pudessem conhecer o funcionamento e transitar nesse espaço com mais segurança.

O contato com os pais é outro grande desafio a ser enfrentado no dia-a-dia das escolas. A cobrança e presença destes na porta da sala de aula eram constantes e diárias. Acredito que este seja um importante aspecto que a realidade das escolas privadas possibilita: aproximar pais e professores-escolas. A turma em que atuei era rotulada por ter os pais mais “preocupados”, as recomendações das professoras do ano anterior sobre o trato com cada um deles foram entraves, hoje avalio assim, para uma aproximação mais efetiva com cada um deles. Desde o início do ano procurei deixar claro aos pais a importância de um diálogo sem ruídos e minha disponibilidade em conversar sobre assuntos e situações que fossem acontecer no decorrer do tempo com sinceridade e abertura. Acredito que isso tenha possibilitado a eles me conhecer melhor e, aos poucos, confiar em meu trabalho.

Outro desafio a que me propus na escola foi trazer a necessidade de estudarmos nas reuniões pedagógicas, tendo em vista que apenas organizávamos o trabalho do mês e relatávamos casos das turmas, o que se tornava cansativo e desinteressante. Compartilhando com Imbernón (2010) a ideia de que a escola é o principal espaço para a formação permanente de seus professores, “não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. [...]. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança” (p. 09). Neste sentido, procurei a direção da escola para socializar minha inquietação. Embora sua abertura tenha sido positiva, a proposta foi recebida com um pouco de receio por algumas colegas, tendo em vista que teriam que dispor de um tempo fora de seu horário de trabalho para estudar.

No entanto, no final daquele ano letivo, a proposta foi avaliada como positiva. Os encontros aconteciam quinzenalmente, nas quintas-feiras à tardinha, por duas horas. A cada encontro uma das professoras era responsável por definir um tema, pesquisar textos/artigos,

socializar o material e provocar o grupo a discutir. A participação nos debates que no início foi tímida, fortaleceu-se e contribuiu para que se reconhecessem como sujeitas ativas em seu processo de constituição profissional.

Pensando nisso, defendo com Shor e Freire (1986) a necessidade dos professores se empoderarem no sentido de assumirem-se enquanto classe, enquanto trabalhadores, lutando pelo reconhecimento de si e de seu trabalho. O conceito de empoderamento deriva da ideia de libertação dos oprimidos, ou seja, dominados por algo ou alguém. Diferente do sentido do termo inglês *empowerment* (dar poder a), empoderar-se não constitui um movimento que ocorre de fora para dentro, pois requer que o sujeito, grupo ou instituição esteja ativo, buscando por si mesmo mudanças e/ou ações que o levem a evoluir e se fortalecer. Segundo o autor:

Mesmo quando você se sente, individualmente, *mais* livre, se esse sentimento não é um sentimento *social*, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade (p.71).

Parto do pressuposto de que o empoderamento (que caracteriza um movimento que acontece internamente) do professor é condição primordial para que este se assuma como alguém capaz de mostrar a importância de seu trabalho para o desenvolvimento e crescimento da sociedade. É preciso que a passividade, no sentido de esperar que mudanças aconteçam, deem lugar a iniciativas que demonstrem a vontade de buscar condições dignas de trabalho. A formação de professores deve e precisa ser perturbada para que outros sentidos possam ser revelados no intuito de romper práticas instituídas na cultura escolar.

2. O PERCURSO DA PESQUISA

2.1 O QUE PRODUZIU SENTIDO NO PROCESSO DE PESQUISA DO TEMA

As disciplinas de Pesquisa em Educação e Leitura Dirigida 1, 2 e 3 constituíram-se como primeiras etapas da travessia que caracteriza o longo e complexo percurso do tornar-se Mestre em Educação. As reflexões realizadas na fase de elaboração do projeto de pesquisa foram ampliadas com os estudos e as discussões realizadas e isso foi um importante elemento para pensar a potência das disciplinas enquanto propulsoras de movimentos que incitem a necessidade de conduzir as pesquisas em educação por caminhos mais coerentes e consistentes.

Provocada pelas leituras que fui convidada a fazer, as problematizações sobre o sentido do que estamos produzindo hoje com o nome pesquisa veio ao encontro de nossas aspirações e preocupações como pesquisadoras. Pensar para quem e para que contexto se realizam pesquisas são etapas que, raras vezes, são consideradas como relevantes (MOREIRA, et. al, 2003). Infelizmente, o que se considera hoje é a produtividade, a necessidade de produzir para “engordar o *Lattes*” e é por isso que grande parte das pesquisas apenas acumulam-se nas prateleiras das bibliotecas das universidades.

Temos tido a impressão de que muito do que é produzido com o nome de pesquisa no Brasil não afeta a escola e a formação de professores. Ao contrário disso, as pesquisas continuam sendo feitas, mas raras são as que realmente se conectam aos reais problemas educacionais. Neste sentido, é importante que reflitamos sobre nossa responsabilidade social enquanto pesquisadores:

As perguntas que reaparecem insistentemente são – “será que nossas pesquisas contribuem para melhorar a escola? ” [...] Ou ainda “Será que conseguimos compreender o compreender do outro ou continuamos a “ler” a realidade a partir de velhos pressupostos apesar de muitas vezes os criticarmos? ” “Nossas pesquisas, reflexões e escritos contribuem para estabelecer um fértil diálogo universidade-escola ou apenas ampliam o fosso entre esses dois níveis de escolaridade? [...] “Será que o que escrevemos ajuda efetivamente às professoras e professores que estão na sala de aula enfrentando todas as dificuldades para que seus alunos aprendam? ”, “Será que as pesquisas que realizamos contribuem para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico? ” (GARCIA, 2003, p. 13-15).

A partir desses questionamentos que nos provocam neste momento, é necessário que se amplie o sentido do que seja a parceria entre a universidade e a escola. Ao invés de uma relação unilateral, o que buscamos instituir é uma relação dialógica em que pesquisadores e professores, juntos, trabalhem para fortalecer o *lôcus* de trabalho de ambos, sem que a ideia de passar receitas e desenvolvê-las continue sendo disseminada e aceita. Ainda, é imprescindível resgatar o sentido do trabalho colaborativo, da socialização, da aprendizagem entre pares.

A consciência do inacabamento é condição primeira para quem se envolve com pesquisa. Sendo assim, neste caminho é preciso ouvir o outro no que ele diz e não no que acreditamos a *priori*, tendo em vista que verdades absolutas e imutáveis não condizem com a posição de um investigador comprometido com seu trabalho.

Para exemplificar as considerações feitas acima, compartilharei novamente o trabalho desenvolvido pelo GEPEIS junto as escolas no que se refere especificamente a formação de professores. O GEPEIS é um grupo de estudos e pesquisas que possui como meta de trabalho fazer a diferença nos locais por onde passa.

Parece audacioso, mas é isso o que o grupo realmente busca efetivar, tendo em vista que nosso desejo sempre que estamos na escola é sensibilizar os docentes para que percebam o quanto eles são importantes em seu próprio processo formativo e que suas necessidades enquanto escola/docentes são a base do que será feito. Diante disso, uma das marcas do grupo é, no primeiro contato com a escola, apresentar uma proposta de trabalho que estimule/convide os docentes presentes a sinalizarem o que esperam, necessitam enquanto profissionais.

A música, a literatura, a poesia, o teatro, o cinema constituem a base de nosso trabalho pois defendemos a ideia de que a linguagem artística carrega consigo a potência para despertar o outro a falar de seus desejos mais profundos, de seus conflitos internos, das marcas e lembranças de seu percurso. O trabalho que buscamos desenvolver junto as escolas reflete nosso compromisso com aquela escola, aqueles professores que se encontram, por vezes, desiludidos com sua profissão perante a sociedade.

Outro problema é o do desencontro total das políticas públicas com as necessidades escolares. É sabido que há um descompasso entre o que se propõe e o que se faz efetivamente. Oliveira (2011) chama atenção para o que ela denomina “políticas com efeito zigue-zague”. Segundo a autora, apesar da descontinuidade das políticas em nosso país, impera a ideia de que as carências educacionais serão solucionadas de um ano para outro, num passo de mágica, desconsiderando-se a historicidade dos fatos e acontecimentos que se arrastam por anos e continuam sem solução.

Na educação básica, a precariedade revelada nos dados sobre os docentes, as escolas e redes públicas demandam políticas imediatas que possam atuar sobre as condições objetivas e tão bem conhecidas. A baixa remuneração dos docentes, a ausência de carreiras atrativas, a infraestrutura das escolas e a reduzida carga horária dos alunos são fatores que interferem na eficiência dos sistemas e nas suas possibilidades de desenvolver maiores níveis de integração e coesão” (p. 334).

Esse descompasso entre política pública e realidade educacional, torna evidente a afirmação de Coelho (1994) de que em nosso país a educação ainda é pensada a partir do telhado.

Boa parte das tragédias íntimas que corroem a sanidade do homem contemporâneo deveriam ser procuradas antes nessa relação defeituosa com um terceiro suspenso no ar do que nos paradigmas de uma *psyché* configurados na infância da humanidade. Por que a escola faz isto é uma questão relativamente em aberto — embora as pistas apontem para um entendimento enviesado do projeto da modernidade e das preferências deformadas dos modernos pela razão. O fato é que a escola faz isto. Numa deferência à escola, seria possível dizer que ela entra pelos caminhos do terceiro supondo que, antes de chegar a ela, os que nela são admitidos já percorreram as trilhas do primeiro e do segundo. Esta é, porém, suposição que está longe de encontrar apoio claro nos fatos, pelo menos como regra geral (p. 108-109).

A reflexão proposta pelo autor incita-nos a pensar a maneira como a escola vem se organizando enquanto instituição a partir de três modos de significação. O primeiro é o sensível que se expressa nas emoções, sensações e qualidades. O segundo são as coisas e os eventos, perceptíveis na ação física do homem sobre o mundo e vice-versa. O terceiro manifesta-se por meio de um sistema de convenções, ou seja, “é o modo do deve ser: dado isto, aquilo deve ser” (p. 108); dito de outra forma, é a razão. De tal forma, o que acontece é que sendo construída a partir do telhado, ou seja, a partir do terceiro modo de significação que privilegia a razão, ignora-se quase ou totalmente os domínios do primeiro e do segundo que são imprescindíveis para a construção de uma base realmente sólida.

Partindo da ideia de que o primeiro e segundo modo de significação são tão indispensáveis quanto o terceiro, defendemos a necessidade de valorizar os saberes dos professores sobre o que eles têm a falar sobre seu trabalho na escola para eliminar o imaginário de que só pesquisadores de renome nacional e internacional tem o que ensinar aos professores. Essa lógica tem contribuído para silenciar os professores, fazendo-os perderem sua vez e voz e, é esse contexto saturado de discursos massificadores⁷ que tem revertido em sentimentos de desânimo e desvalorização aos professores.

Retomo a ideia de que o desafio a que nos propomos neste exercício de pesquisa é pensar a profissão docente a partir do seguinte problema “Qual é o sentido que os professores que atuam na Educação Básica atribuem a docência?”. A partir desta, destacam-se outros questionamentos: 1) O que as histórias de professores dizem sobre a docência hoje? 2) Como os professores se percebem em nossa sociedade considerando as limitações e possibilidades da docência? 3) Que motivos levam alguém a continuar ser professor hoje? 4) Que perspectivas de vida, trabalho e de reconhecimento possuem os professores quanto a sua profissão a partir do imaginário social que a caracteriza como desqualificada? 5) Que imagem o professor constrói de si neste imaginário? Tendo essas problematizações e reflexões como ponto de partida, a construção do tema desta pesquisa foi realizada a partir do mapeamento de trabalhos já publicados no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O primeiro movimento foi definir os descritores para o desenvolvimento do processo de pesquisa do tema. Neste momento, como o objetivo principal é conhecer os imaginários dos professores da educação básica sobre a docência, identificando os motivos pelos quais eles

⁷ Entendo que discursos massificadores são aqueles que apontam/indicam ao professor o que e como as coisas devem ser conduzidas em seu trabalho. Esses discursos são prejudiciais tendo em vista que afetam a potência criativa dos docentes contribuindo para sua fragilização e desinvestimento pessoal e profissional.

continuam na profissão, foram definidos como descritores de busca as seguintes palavras: imaginário de professores, ser professor no Brasil e escolha profissional.

Optamos por mapear as produções dos últimos 5 anos, ou seja, as produções de 2010 a 2014, utilizando-nos da opção busca avançada. Todavia, no processo de pesquisa percebeu-se que o Portal da CAPES se encontra desatualizado, sendo a última atualização realizada em 2012, o que dificulta e, conseqüentemente, prejudica o trabalho do pesquisador que está implicado em buscar conhecer as produções já existentes para colocá-las em diálogo e ensaiar outras/novas perguntas a partir delas.

A título de esclarecimento e delimitação, o levantamento considerou apenas as produções da área da educação e que apresentam o descritor pesquisado como palavra-chave. Ainda, é pertinente salientar que o mesmo foi realizado levando em consideração a separação dos níveis: mestrado e doutorado. A seleção dos trabalhos foi feita a partir da leitura do título. Nesta primeira filtragem, quando se constatava que o trabalho correspondia com a temática pretendida, partíamos para a leitura dos resumos. À medida que a pesquisa avançava, encontramos dificuldades quanto à construção dos resumos que não continham informações suficientes para compreender a natureza e especificidade do trabalho desenvolvido e, ainda, resumos que não condiziam com o título apresentado, bem como tivemos dificuldade de acesso ao trabalho na íntegra.

A partir da descrição para esclarecer o processo pelo qual percorremos, apresentaremos na continuidade os achados do mapeamento realizado. Neste processo, buscaremos destacar, além da quantidade de trabalhos encontrados, informações para o leitor perceber as intenções de cada pesquisador no desenvolvimento da pesquisa realizada.

2.1.1 Imaginário de professores

Como já mencionado anteriormente, o Portal de Teses e Dissertações da CAPES permite a realização da busca por níveis. Assim, com o descritor imaginário de professores não foi encontrada nenhuma publicação em ambos os níveis no referido período. Então, optamos em colocar apenas a palavra imaginário como descritor e assim foram encontradas 13 dissertações, das quais 1 será considerada nesta análise, e 11 teses, das quais 2 foram selecionadas a partir da leitura do título e do resumo. Todavia, uma delas foi desconsiderada, pois não se conseguiu acessar o trabalho na íntegra e porque o resumo não trazia informações suficientes sobre os movimentos da pesquisa que foi desenvolvida.

Na tabela abaixo é possível observar as informações que foram obtidas a partir da leitura do título e do resumo dos trabalhos selecionados.

Título	Autor	Universidade	Objetivo	Palavras-chave	Nível/Ano
Mestres e Heróis: Mitohermenêutica da formação da identidade de professores	Antônio Roberto Giraldes	Universidade de São Paulo	Estabelecer uma discussão sobre as formas pelas quais esse trajeto de imagens é incorporado no cotidiano do professor, uma vez que o resgate dessa memória é um grande passo para a reconstrução de uma identidade quase perdida.	Educação; Herói; História oral; Imaginário; Mestre.	Mestrado/ 2011
Entre photos, grafias, imaginários e memórias: A (re) invenção do ser professor	Claudia Mariza Mattos Brandão	Universidade Federal de Pelotas	Vislumbrar o universo mítico das representações sobre a docência, demonstrando a capacidade da fotografia de manifestar símbolos introjetados, dando visibilidade aos imaginários fundantes dos sujeitos.	Educação; Fotografia; Imaginário.	Doutorado/2 012

Tabela 1- Dissertação e tese com o descritor imaginário

A dissertação “Mestres e Heróis: Mitohermenêutica da formação da identidade de professores” apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com autoria de Antônio Roberto Giraldes, defendida no ano de 2011 apresenta reflexões que são colocadas como questões primordiais quando se problematiza a situação em que os professores se encontram e desenvolvem seu trabalho. Segundo ele, os motivos que se abatem hoje sobre eles vinculam-se tanto a questões salariais e de infraestrutura, como na forma como se reconhecem identitariamente, seja na sala de aula, seja na sociedade em geral. Giraldes (2001) apresenta reflexões interessantes que ressaltam que muito já se discutiu sobre métodos e conteúdos no intuito de buscar soluções para os problemas que abatem a educação e procura desenvolver seu trabalho em outra direção,

[...] pensamos, aqui, em somar outros referencias ainda não tão valorizados em nossa educação, imaginando um enfoque direcionado à **educação de sensibilidade**, uma educação voltada às experiências simbólicas como construtoras da **essência** do indivíduo, faceta esquecida em meio ao discurso científico tradicional (p. 12).

Para dar conta do que se propôs, Giralde trabalhou com histórias de vida de três professoras de cursinho pré-vestibular buscando compreender seus sentidos através da mitologia. Embora a pesquisa não enfoque a teoria do imaginário social de Castoriadis⁸, esse trabalho traz uma grande contribuição tendo em vista que procura pensar a construção da identidade dos professores a partir do resgate de sua condição de docente.

A tese “Entre *photos*, grafias, imaginários e memórias: A (re)invenção do ser professor” de autoria de Cláudia Mariza Mattos Brandão, defendida em 2012, foi desenvolvida na Universidade de Pelotas sob orientação da professora Lúcia Maria Vaz Peres. De imediato, já destaco que assim como dito anteriormente, a presente pesquisa também não se debruça sobre o imaginário de Castoriadis. A pesquisa se ampara nas contribuições de Gilbert Durand e Gaston Bachelard, mas contribui por apresentar a fotografia como dispositivo para acessar os significados que os professores atribuem ao exercício de sua profissão.

Assim, foram analisados os sentidos produzidos por 126 professores formados e em formação participantes de cursos ministrados em diferentes cidades do estado, entre 2007 e 2010, pela pesquisadora a partir da pergunta “Ser professor é...”. A resposta da pergunta deveria ser continuada utilizando-se as fotografias produzidas por eles mesmos. Pensar a construção dos sentidos que os professores conferem a sua profissão mostrou-se relevante, pois “a fotografia tem a capacidade de manifestar os símbolos introjetados, dando visibilidade aos imaginários fundantes dos sujeitos da pesquisa” (BRANDÃO, 2012, p. 147).

2.1.2 Escolha profissional

Sobre o descritor escolha profissional foram encontradas 18 dissertações. Ressalto que foram desconsiderados os trabalhos a respeito de fatores que influenciam a escolha profissional de jovens que não deixassem claro a opção pela docência, bem como os que enfocassem reflexões a respeito da temática orientação profissional. A partir disso, 2 dissertações foram selecionadas após a leitura dos títulos e resumos, tendo em vista que problematizam a docência como profissão a partir das representações dos professores sobre o trabalho que realizam, conforme pode ser visualizado na tabela abaixo.

⁸ A pesquisa utilizou as teorias do Imaginário de Gaston Bachelard e Gilbert Durand no que se refere a uma perspectiva mítica e antropológica, respectivamente.

Título	Autor	Universidade	Objetivo	Palavras-chave	Nível/Ano
Políticas educacionais e representações de professores da educação básica sobre o trabalho docente	Crislaine Maria Groxko	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Analisar a relação entre as políticas de formação de professores e as representações de professores de ensino fundamental, anos/séries iniciais, sobre o trabalho docente de um município da região metropolitana de Curitiba/PR.	Trabalho docente; Políticas de Formação de Professores.	Mestrado/2011
A escola que adocece: O professor, suas condições de trabalho e o mal-estar docente	Adriana Silva Vieira	Universidade Federal Fluminense	Analisar a atividade do professor, na qualidade de trabalhador, e o modo como suas condições de trabalho podem-se transformar em causas de um sentimento de mal-estar docente.	Condições de Trabalho; Profissionalização Docente.	Mestrado/2012

Tabela 2- Dissertações com o descritor escolha profissional.

A dissertação “Políticas educacionais e representações de professores da educação básica sobre o trabalho docente” é de autoria de Crislaine Maria Groxko e foi defendida no ano de 2011. A pesquisa foi realizada com 20 professores dos anos iniciais da educação básica de um município da região metropolitana de Curitiba e buscou pensar a relação entre as políticas de formação e o trabalho docente. Segundo a autora, a partir dos dados que foram construídos por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, os participantes da pesquisa salientam a escolha profissional a partir de uma visão romântica da profissão docente, concebendo-a assim como uma profissão que encontra na vocação sua principal explicação.

Ainda se salienta que os professores participantes estão insatisfeitos com a formação acadêmica recebida, oportunidade em que o curso de magistério de nível médio é destacado como mais proveitoso do que o de nível superior. Diante desse cenário, que não é especificidade da região em que a pesquisa foi desenvolvida, percebe-se o paradoxo em que vivem os professores. De um lado estão sentimentos de alegria e entusiasmo que os mobilizam em busca de movimentos que impulsionem mudanças na escola, na sociedade. Do outro, a incerteza do

amanhã, o medo que acompanha o exercício de uma profissão que é a cada dia mais vítima de violência, desrespeito, desvalorização.

Neste cenário, transpondo as problematizações e resultados da pesquisa referida acima para a realidade da cidade de Santa Maria e se pensarmos nas últimas reportagens divulgadas pelos meios de comunicação sobre o professor e suas condições de trabalho, as perguntas que me faço são: como mobilizar o professor, e aqui me incluo, para continuar implicado em relação a sua profissão quando seus salários estão sendo parcelados? Como deixar que o medo de ser agredido e desrespeitado não sejam maiores que a sua satisfação em relação ao seu trabalho? Levando-se em consideração a situação atual, as respostas para os questionamentos levantados, infelizmente, não são animadoras.

No mesmo sentido, a segunda dissertação “A escola que adocece: O professor, suas condições de trabalho e o mal-estar docente” de autoria de Adriana Silva Vieira, defendida no ano de 2012, apresenta a preocupação de mostrar que a saúde é condição necessária para que o professor desempenhe adequadamente seu trabalho no ambiente escolar. A pesquisa foi realizada com professores do ensino fundamental por meio de questionários e entrevistas. Diante da intenção da pesquisadora que foi perceber se as condições em que os docentes realizam seu trabalho podem reverter em adoecimento, constatou-se que o professor passa a se questionar sobre a sua escolha profissional e sobre o próprio sentido de sua profissão devido a sobrecarga de atividades a que é submetido diariamente.

A partir da leitura das dissertações aqui apresentadas, refletir sobre tais elementos se coloca como um fator importante, tendo em vista que muitos professores para aguentar a carga de trabalho diária medicam-se; também, são altos os índices de professores afastados das escolas com diagnósticos de depressão, stress, entre outras doenças crônicas. O próprio abandono da profissão também vem crescendo expressivamente. Ainda, entrelaçam-se a essas questões a fragilidade da formação recebida, os descompassos entre a teoria que se discute na academia e o que efetivamente se faz na escola, entre outros elementos que não potencializam o processo de formação inicial e que resultam em um professor que, apesar de ter criticado o modelo, acaba o reproduzindo, aceitando-o sem questionar.

2.1.3 Ser professor no Brasil

Com o descritor ser professor no Brasil não foi encontrado nenhum registro no banco de dados em que se fez a busca. Assim, utilizou-se como estratégia o desmembramento do

descriptor. Colocando como palavra-chave ser professor foi encontrada 01 dissertação que buscou compreender como ocorre o processo de construção identitária do professor da educação a distância a partir de tecnologias imagéticas, objetivo que se distancia muito dos interesses da pesquisa que apresentamos. Como última tentativa, optamos por fazer a busca utilizando a palavra professor.

Assim, foram encontradas 116 dissertações, das quais 4, embora não possuam aproximação direta com o tema desta pesquisa, trazem contribuições no sentido de pensar o que colabora para a manutenção de um imaginário instituído sobre o que é ser professor hoje, quando esses estão adoecendo cada vez mais e desmotivando-se com a profissão escolhida. As publicações encontradas foram organizadas na tabela abaixo para melhor visualização de suas principais informações.

Título	Autor	Universidade	Objetivo	Palavras-chave
Trabalho docente: Um levantamento das licenças médicas de professores da rede estadual de ensino de Sorocaba (2005-2009)	Luiz Antônio Larios Garcia	Universidade De Sorocaba	Entender o afastamento de professores da rede pública estadual de ensino, de suas atividades, tomando como base a cidade de Sorocaba, e licenças concedidas entre 2005 e 2009	Mestrado/ 2012
Síndrome de Burnout e Formação de professores(as): Fatores de adoecimento e estratégias de enfrentamento dos docentes	Maria Cristina Watrin Martin Celso	Universidade do Estado do Pará	Identificar a relação do adoecimento por Burnout e as condições de trabalho, assim como as estratégias de enfrentamento dos docentes para lidar com situações adversas.	Mestrado/ 2012
As representações sociais do trabalho docente entre os professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino em Manaus: Uma análise comparativa entre os professores dos anos iniciais e anos finais	Marcia Maria Brandao Elmenoufi	Universidade Federal do Amazonas	Analisar os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos ao que é ser professor na tentativa de entender o significado do trabalho docente para esses profissionais.	Mestrado/ 2012

<p>Motivação do professor como ferramenta alavancadora da qualidade do ensino</p>	<p>William Soares Silveira</p>	<p>Universidade do Oeste Paulista</p>	<p>Identificar, junto a professores de escolas públicas do Estado de São Paulo, que fatores os motivam em suas respectivas fases da carreira, levando-os a compensar e superar entraves existentes na sua profissão</p>	<p>Mestrado/ 2012</p>
--	--------------------------------	---------------------------------------	---	-----------------------

Tabela 3- Dissertações com o descritor professor.

A partir da organização das dissertações selecionadas na tabela percebi o quanto as pesquisas, embora desenvolvidas em diferentes contextos e em circunstâncias diferenciadas, possuem aproximações, entrecruzam problematizações muito caras quando se discute e reflete sobre a docência. É sabido que a educação e, nela, a área da formação de professores, vem sendo alvo de críticas que revertem em inúmeros desafios e problemas para quem vivencia cotidianamente os dilemas do trabalho na escola.

Neste sentido as dissertações “Trabalho docente: Um levantamento das licenças médicas de professores da rede estadual de ensino de Sorocaba (2005-2009)” de Luiz Antônio Larios Garcia e “Síndrome de Burnout e Formação de professores(as): Fatores de adoecimento e estratégias de enfrentamento dos docentes” de Maria Cristina Watrin Martin Celso problematizam, como já mencionei anteriormente, uma questão que vem crescendo atualmente: o adoecimento dos professores. Embora as pesquisas possuam objetivos diferenciados e tenham sido desenvolvidas em regiões que pela sua singularidade fazem emergir diferentes elementos, buscar entender as causas que tem afastado os professores das escolas devido a fragilidade de sua saúde é um aspecto que merece ser problematizado com atenção. Como é possível perceber a partir da leitura de ambas as pesquisas, as condições em que os professores realizam seus trabalhos e a forma como o assumem pessoal e profissionalmente são fatores determinantes para entender como acontece a relação professor-trabalho-(des)motivação.

A primeira pesquisa mencionada constitui um levantamento estatístico, junto a documentos do banco de dados do Departamento de Perícias Médicas do Estado de São Paulo. O trabalho do pesquisador assentou-se no olhar atento ao número de licenças concedidas por ano, por tipo de Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a saúde (CID), gênero, idade, nível em que atuam e os motivos mais frequentes de afastamento. Infelizmente, os dados que emergiram do levantamento realizado por Garcia não se apresentam como positivos, mas o que mais nos preocupou em relação aos resultados da pesquisa diz respeito ao fato de que são as mulheres que adoecem mais e que “foi possível

identificar o CID F, referente ao “transtorno de humor” como o que mais afastou professores das salas de aula” (p. 14). Isso quer dizer que as professoras estão afastando-se das escolas por estarem infelizes e mal-humoradas no desenvolvimento do seu trabalho.

Na segunda pesquisa mencionada, intitulada “Síndrome de Burnout e Formação de professores(as): Fatores de adoecimento e estratégias de enfrentamento dos docentes”, a pesquisadora buscou compreender a relação burnout⁹/condições de trabalho/superação. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de ensino fundamental e médio na cidade de Belém/PA e contou com a participação de 4 professores. Como instrumentos foram utilizados a história de vida com foco na entrevista narrativa, o *Maslach Burnout Inventory* (MBI)¹⁰ e observações do cotidiano escolar.

Os resultados indicam que os professores não são preparados academicamente e profissionalmente para lidar com situações do ambiente de trabalho como a organização do trabalho, condições do ambiente, políticas de recursos humanos (salários, atribuições e formas de realização das atividades) e relacionamento interpessoal, assim como com sentimentos de frustração, raiva, medo e com a desilusão, fruto das expectativas quando decidiu pela profissão de professor, desencadeando a síndrome de *Burnout*. Dessa forma, diante das evidências de que as condições de trabalho dos professores permanecem inalteradas, os resultados apontam também que os professores não estão conscientes das necessidades em elaborar formas de enfrentar as condições adversas do trabalho para cuidar de sua saúde e bem-estar (CELSO, 2012, p. 11).

A terceira dissertação intitulada “As representações sociais do trabalho docente entre os professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino em Manaus: Uma análise comparativa entre os professores dos anos iniciais e anos finais” é de autoria de Márcia Maria Brandão Elmenoufi (2012) e a “temática deste estudo vem no sentido de compreender as representações que os professores e professoras da Rede Municipal de Ensino em Manaus constroem acerca do seu trabalho e de como essas representações tem efeito no modo de vivenciar a sua prática docente” (p. 15).

A autora utiliza os conceitos de representação social de Serge Moscovici e habitus de Pierre Bourdieu como os principais para compreensão dos sentidos e significados que os professores dos anos iniciais e dos anos finais atribuem ao trabalho que realizam. Como

⁹ Definida por Celso (2012, p. 11) como “um tipo de estresse em sua forma mais avançada ou crônica, tratado como doença do trabalho, e acomete classes de profissionais considerados “grupo de risco”, dentre os quais os professores, indicando que o fator para seu desencadeamento seria manter uma relação frequente e direta com pessoas que necessitam de cuidados, no ambiente de trabalho. Apresenta três dimensões: a exaustão emocional, despersonalização e diminuição da relação pessoal”.

¹⁰ O MBI foi elaborado por Christina Maslach na década de 1970 e, segundo apresenta a autora, é um questionário de 22 questões fechadas que foi utilizado somente para avaliar o Burnout. O instrumento mede três dimensões e estão relacionadas a experiência de um trabalhador em seu ambiente de trabalho, considerando os sentimentos atribuídos ao trabalho: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal (CELSO, 2012).

instrumentos foram utilizados um questionário a partir do qual pode-se traçar o perfil dos professores (idade, gênero, tempo de exercício de profissão, formação acadêmica) e, posteriormente, a técnica de associação livre de palavras, desenvolvida por Jean Claude Abric (1996), para apreender as representações sociais dos professores e professoras em relação ao trabalho docente.

Para a autora a profissão docente se constitui como um processo de socialização e é nesse processo que as representações sobre seu trabalho se formam. A partir disso,

Percebemos em nossa investigação que os professores não evidenciam em suas representações aspectos relacionados à valorização de seu trabalho, pois o foco maior de ambas as representações tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais torna evidente a preocupação com o trabalho pedagógico, o compromisso com o aluno, relacionando o seu desenvolvimento profissional à formação de seu alunado (p. 77).

Por fim, a dissertação “Motivação do professor como ferramenta alavancadora da qualidade do ensino” de William Soares Silveira foi desenvolvida em duas escolas públicas do Estado de São Paulo, ambas situadas na cidade de Presidente Prudente. Através do estudo de dois casos o autor, junto a 14 professores em diferentes fases da carreira e idades, utilizou a entrevista semiestruturada e a observação dos locais de trabalho dos professores para a coleta de dados no intuito de identificar os fatores que os mantêm motivados na carreira. Segundo Silveira (2012, p. 08) “entre os resultados mais relevantes da pesquisa, encontrou-se uma quase unanimidade em relação à necessidade de valorização e reconhecimento da carreira, revisão salarial e um plano de médio/longo prazo para a profissão”. Neste sentido,

Encontramos nas falas dos professores entrevistados que os fatores motivacionais estão fortemente ligados à insatisfação atual da classe, independente da fase de carreira. Isso porque, depois de cinco décadas sendo depreciada, melhor dizendo, não tendo seus fatores higiênicos satisfeitos, essa “cristalização” pelo tempo tornou-se um posicionamento comum, mesclando e confundindo leigos entre a insatisfação e a motivação (Ibid., p.63).

Assim, concluiu-se que motivação, reconhecimento, revisão salarial são elementos sob os quais devemos investir nossos esforços no sentido de eliminar insatisfações que, como salientado por Silveira já foram cristalizadas pelo tempo e são concebidas como algo natural. Então, eliminar a insatisfação, segundo deseja o autor, é pré-requisito para que se institua uma situação de motivação e, com ela, o desempenho das atividades pelos professores serão requalificadas.

3.1.4 Percepções que ficaram do levantamento realizado

O levantamento realizado no Portal de Teses e Dissertações da Capes possibilitou perceber que existe a necessidade de pensar o ser professor a partir de uma leitura simbólica amparada no imaginário social de Castoriadis. Sabe-se atualmente que são poucos os grupos de pesquisa que tem desenvolvido estudos e pesquisas a partir de seus princípios.

Tal afirmação encontra respaldo em Silva, Vasconcellos e Oliveira (2015) quando, a partir de um estudo do tipo Estado da Arte, se propõem a perceber de que formas as teorias do Imaginário vem sendo trabalhadas na educação. As autoras afirmam o crescimento dos estudos e pesquisas que tem se interessado e envolvido com a teoria do imaginário, campo teórico que foi considerado durante muito tempo como irrelevante para a produção de conhecimento, todavia alertam que

Com este levantamento foi possível perceber que apesar de ter encontrado um número expressivo de produções que entrelaçam estas temáticas, ainda são poucos os grupos de pesquisas e profissionais que se debruçam sobre a teoria do Imaginário Social na educação. Talvez pelo seu caráter mais social, ou por não ter escrito diretamente para a educação, Castoriadis ainda é uma mina a ser explorada, ele nos diz muito sobre as questões que envolvem a sociedade, as relações humanas, o imaginário e suas instituições e, se olharmos bem de perto, nos diz a todo o momento sobre educação (p.366)

Posto isso, a relevância da pesquisa que apresentamos com o intuito de compreender quais os sentidos que os professores atribuem a profissão que escolheram e que desempenham diariamente está em contribuir para a ampliação de pesquisas que consideram uma leitura a partir do social, que segundo a teorização castoriadiana, influencia nosso modo de ser e estar no mundo como sujeitos que produzem e são produzidos por significações imaginárias.

Outro elemento percebido como positivo a partir do mapeamento realizado no Portal de Teses e Dissertações da CAPES foi o aumento do número de trabalhos desenvolvidos utilizando as histórias de vida dos professores como instrumentos potencializadores dos sentidos e significados do que vivenciam e do que desejam da escola e da sociedade enquanto classe trabalhadora. Neste sentido, o método biográfico aciona no professor mecanismos que o permitem a reconstituição de seu trajeto pessoal e profissional com vistas a produção de uma pessoa e de um profissional mais sensível para compreender e falar dos problemas e dilemas do seu tempo, oportunidade em que pesquisadores tem em mãos subsídios que os permitam produzir saberes e teorizações tendo como base a realidade e não a ficção.

Ainda, percebemos os problemas da formação acadêmica recebida e que, no momento em que os professores se deparam como a escola real, reverterem em sentimentos de impotência,

desencanto, desânimo. Corroborando com Nóvoa (2009) é urgente e necessária uma reformulação curricular que esteja baseada em uma maior aproximação dos professores em formação com professores que vivenciam cotidianamente a escola, no que ela tem de melhor e de pior a oferecer. Ainda, que se pense a formação a partir de casos e situações reais observadas dentro da escola e não de idealizações que a simbolizam como espaço em que tudo é facilmente feito e resolvido. O desafio de uma formação de professores que dê conta de preparar os professores em formação inicial e, ao mesmo tempo, mantenha o desejo de continuar aprendendo sempre mais dos professores em serviço, também precisam ser repensados.

Saber as razões que impulsionaram os professores a escolha de sua profissão, bem como se percebem e estão se produzindo a partir de seu olhar com base em processos de reflexividade do trabalho que realizam, da condição docente levando em consideração o social é pertinente em um momento histórico como o que vivemos na atualidade, quando a situação da docência tem sido fragilizada com grandes cortes em verba pública e nos salários que estão sendo parcelados tirando, ainda mais, a dignidade dos professores que continuam implicados com seu trabalho.

Pensar a relação entre ambiente de trabalho e desenvolvimento profissional para entender como os professores estão relacionando-se com sua profissão também é uma discussão importante e que vai ao encontro do que Teixeira (2007) denomina de condição docente. Para ilustrar sua argumentação sobre o referido conceito, a autora o substitui pela expressão condição doente para se referir ao estado e situação em que os professores se encontram hoje na realização do seu trabalho.

Segundo ela, é preciso olhar a condição docente, definida como a “situação em que um sujeito se torna professor” (p. 428), a partir da matéria prima de que é feita, isto é, da relação docente/discente. Neste sentido, observa-se que a relação com um outro é o ponto de origem da docência, do tornar-se professor, sendo sua realização na escola, na sala de aula, no espaço da aula. Quando essa relação sofre tensões e dificuldades, sua realização sofre modificações que produzem ruídos que fragilizam a relação social da qual a docência é feita. Por causa disso,

Vê-se, na atualidade, ao lado da perda e esgarçamento de imagens e valorações positivas acerca do magistério, preocupantes questões concernentes às relações entre docentes e discentes. Nelas estão presentes vários tipos de dificuldades, parte delas associadas às imagens, representações e expectativas que inúmeros professores possuem sobre os adolescentes e jovens alunos. São frequentes e notórios no cotidiano docente, tal como nas salas dos professores e nas conversas e falas entre colegas, as queixas e os estereótipos negativos sobre os alunos e alunas, a exemplo das reclamações quanto ao seu desinteresse e indisciplina, expressões de que os mestres se utilizam ao se referirem aos adolescentes e jovens com quem trabalham. Além disso, nos dias atuais, os professores dividem com outras instituições e veículos de socialização, tais como a mídia e a internet, sua importância social e influências

sobre os educandos. Esta nova realidade, além de outros fatores, trouxe para muitos deles, docentes, um questionamento quanto a seu lugar e sua importância, interrogações quanto a seus papéis e seu valor, desconfortos vindos não somente de fora, mas dos próprios docentes. Como pesquisas e observações têm revelado, muitos professores se sentem ameaçados, sem autoridade e desvalorizados como docentes, o que pode ser um dos fatores de seu mal-estar (p. 439).

Pensar a condição docente a partir dos sentidos que os professores atribuem a profissão que realizam se constitui um importante momento de reflexão e reconhecimento no que diz respeito a voltar o olhar para os processos que caracterizam a docência no que ela tem de mais bonito: a possibilidade de encontro e aprendizagem com o outro, outro advindo de diferentes contextos e temporalidades.

Sabemos da amplitude de temáticas que emergem quando se discute a docência, contudo nossa intenção com o desenvolvimento dessa pesquisa é compreender o que ainda tem movimentado o professor a continuar na profissão, olhando o ser professor em três elementos básicos, quais sejam: no imaginário, nas histórias de vida e nos sentidos que atribuem a docência.

Compreendemos que o mapeamento realizado nesta pesquisa não deu conta de levantar e conhecer todos os trabalhos publicados no período definido, tendo em vista que abranger a totalidade é impossível. Nosso esforço, diante disso, foi apresentar uma breve análise de alguns dos trabalhos publicados para ter um panorama que nos permitisse conhecer as condições em que os professores trabalham e se reconhecem neste movimento. No entanto, ressaltamos mais uma vez que a desatualização do Portal da CAPES, um dos bancos de dados mais importantes por sua seriedade e abrangência, constitui um obstáculo maior ainda no que se refere ao acesso e conhecimento das dissertações e teses publicados a partir de 2013.

2.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.2.1 A abordagem metodológica e os instrumentos da pesquisa

A metodologia que norteia o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado adota a abordagem qualitativa e ganha respaldo a partir da afirmação de que busca a interpretação ao invés da mensuração, a descoberta ao invés da constatação (GATTI; ANDRÉ, 2010). A pesquisa qualitativa, a partir de seus dados, é subsídio para compreender o humano a partir da fala, do diálogo.

Corroborando com tal afirmação, Flick (2009, p. 37) salienta que “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos sociais”. Neste sentido, busca reconstruir e analisar os fenômenos sociais dentro de seu contexto no intuito de aproximar-se dos significados que são atribuídos as experiências cotidianas e interações sociais.

Adotamos a pesquisa qualitativa por entendermos que o caminho a ser percorrido pelo pesquisados pode ser (re)pensado de acordo com as observações produzidas no decorrer da investigação, sendo os instrumentos de construção de dados revistos e/ou substituídos. Assim, compreendemos que se constitui como uma aliada do pesquisador devido a possibilidade de avaliação constante.

Esta abertura requer, como é sabido, elementos muito caros ao exercício de pesquisa hoje: a prontidão e a sensibilidade para rever os processos que na pesquisa acadêmica encontram-se assentados em uma perspectiva tão técnica e instrumental. Aqui, cabe um agradecimento ao GEPEIS, grupo do qual participo e que através de seus integrantes me possibilitou perceber que a pesquisa quando acompanhada de processos de avaliação sistemáticos permite a aproximação com dados relevantes e que são subsídios para a formação de pesquisadores e sujeitos de pesquisa.

Tomando como referência as considerações já apresentadas, reiteramos que, sob os princípios da pesquisa qualitativa, o Imaginário Social vai entrelaçar-se a ela como principal subsídio para analisar as significações imaginárias dos professores participantes da investigação. O instituído que caracteriza o que está legitimado em nossa sociedade e influencia nosso modo de ser e estar nela e o instituinte que é a capacidade de criação, de buscar outras formas de estar no mundo e atuar nas instituições sociais a partir do instituído aparecem como as categorias principais tendo em vista que, a partir delas, é possível perceber se os sentidos que os professores estão construindo sobre a docência tem contribuído para a seu engessamento (acomodação) ou tem permitido e potencializado movimentos de resistência ao que se impõe como a única forma de ser/estar professor na instituição.

É pertinente pensar com Castoriadis (1982) o que se entende por instituição. Para ele “a instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário” (p. 159). Assim, olhar as significações de professores da Educação Básica sobre os sentidos que atribuem a docência a partir do que seja e de como está a instituição é muito relevante, pois se somos o que somos, pensamos o que pensamos, fazemos o que fazemos o problema está na instituição,

criação humana, que, ao invés de potencializar a construção da autonomia, acaba por contribuir, muitas vezes, para a alienação humana.

Tendo como bases estes pressupostos e entendendo que pesquisar envolve análise e síntese, a pesquisa está dividida em dois momentos: a pesquisa bibliográfica e a construção e análise dos dados. O primeiro momento caracteriza a pesquisa bibliográfica que, de acordo com Severino (2007), busca subsídios teóricos nas pesquisas e estudos já publicados para o aprofundamento e discussão da temática pesquisada.

Nesse sentido, e considerando que a presente proposta de pesquisa buscou olhar o ser professor em três aspectos que são: a história de vida, o sentido da docência e o imaginário, para contribuir na teorização utilizou-se, fundamentalmente, Augras (2009), Castoriadis (1982), Gens (2006), Losada (2006) e Oliveira (1997) no que se refere a discussão acerca do imaginário social; Nóvoa (2009), Oliveira (2000) entre outros para fundamentar a discussão sobre a formação de professores; Delory-Moberger (2008) e Oliveira (2006), em defesa da abordagem biográfica na pesquisa em educação.

Diante disso, na leitura dos trabalhos com os quais nos aproximamos no levantamento realizado, percebemos que ainda que o trabalho com as histórias de vida seja considerado irrelevante para a produção de saber nas pesquisas científicas, constatou-se que esse tipo de método tem se fortalecido nos últimos anos. Imensuráveis são as pesquisas que tem acreditado na potência das narrativas de professores como dispositivos para pensar os significados que são construídos sobre a docência, sobre a constituição profissional ao longo do processo de tornar-se professor, sobre o que é a escola, o trabalho dos professores neste espaço, as formas de aprendizagem, etc.

Este método permite ao pesquisador o contato com as significações pessoais e profissionais de quem realmente vivencia as nuances e dilemas da escola. Quando o professor é colocado a refletir sobre seus registros, coloca-se como sujeito que revela suas percepções e entendimentos a partir de sua própria perspectiva. Pensando nisso, as narrativas de formação aparecem como o segundo momento dessa pesquisa, alicerçando-se em relatos orais e escritas autobiográficas como forma de buscar conhecer o que o professor realmente pensa sobre sua profissão numa avaliação de sua trajetória de vida, formação e trabalho.

A pesquisa que se pauta no trabalho com narrativas busca traçar um panorama dos percursos de vida e da formação a partir do significado que cada sujeito atribui ao vivido. Nesta perspectiva, entendemos que as narrativas possibilitam a cada um “o encontro de si”, permitindo revisitar os processos e registros pelos quais foram constituindo-se pessoal e profissionalmente.

Oliveira (2006, p. 172-173) também traz contribuições muito importantes nesta perspectiva de trabalho quando toma a pesquisa com base em narrativas como uma forma de colocar os professores como pesquisadores de si. Em suas palavras constituem uma

[...] forma de dar visibilidade às vozes, às práticas, aos significados dessas pessoas professores e, neste sentido, nossas práticas de pesquisa nos levam não mais a descrever, denunciando as mazelas e os obstáculos das escolas e dos professores na realização de suas práticas emancipatórias e, nem mesmo, em prescrições de como devem caminhar, mas no reconhecimento do outro enquanto produtor de conhecimento.

Assim, a memória evidencia-se como dispositivo para acessar as significações imaginárias dos professores sobre os sentidos que atribuem a si a partir de suas experiências. Junto a Oliveira, compartilho a necessidade de perceber-se a potência das narrativas como dispositivos de auto(trans)formação do professor ao mesmo tempo que o pesquisador é colocado a refletir sobre seus processos e percursos. “Nesta ótica de investigação não temos objetos de estudo, mas sujeitos, pessoas que se colocam como pesquisadores de si, com o auxílio da memória, reconstruindo imagens, representações construídas sobre professores, sobre escolas, sobre formas de ser e de estar na docência” (OLIVEIRA, 2006, p. 172).

Compartilhando a ideia de que o professor tem muitos saberes para compartilhar, acreditamos que a partir do momento em que começarem a ser ouvidos, que se levar em consideração o que expressam através de suas narrativas, os caminhos da educação poderão apresentar outros sentidos sobre o que é estar na escola, se produzir professor.

Muitas são as pesquisas publicadas sobre o adoecimento docente, o abandono da profissão, o arrependimento quanto a escolha profissional feita, as condições em que muitos professores trabalham como percebe-se no levantamento realizado no Portal da CAPES, mas também, defendemos que esse cenário pode ser modificado se o ponto de partida para as iniciativas de mudança partirem da escuta atenta e sensível ao que fala o professor que está na escola hoje, vivenciando esse processo e sendo constituído por ele. Infelizmente a lógica é outra: buscam-se efetivar mudanças a partir de achismos de quem está fora da escola, ocupando cargos e lugares quem, muitas vezes, não tem nenhuma relação com a educação, com a escola.

Ainda com Oliveira (s/p, s/ano) e pensando que ao narrar o professor é colocando a refletir, “[...] a narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência e, sobre as aprendizagens construídas a partir da experiência. Coloca o professor, a professora num processo de investigação / reflexão dos seus registros”.

A partir do exposto, a tarefa de reconstituição de fatos, acontecimentos, situações e memórias foi organizada tendo como ponto de partida a preocupação de envolver os professores em um trabalho que mais do que buscar dados para corporificar a presente pesquisa, se constituísse como o lugar para pensar sobre si e sobre seu processo na docência despertando sentidos, reflexões e marcas que nos impulsionam socialmente.

Os sujeitos participantes são todos professores da educação básica. Para seleção dos mesmos, o principal critério utilizado foi buscar docentes que vivenciam ou que tenham vivenciado a docência em diferentes redes de ensino, por exemplo: estadual e municipal, estadual e particular; particular e municipal. Além disso, estar disposto a refletir e compartilhar o sentido que atribui à docência na sua vida.

Os critérios foram definidos tendo em vista que a pesquisadora atuou como professora da educação básica e pelo fato de que a aproximação com os imaginários de professores possibilitará a percepção de como se relacionam com sua profissão e se o tempo e a instituição são elementos que contribuem ou não para a produção de significações imaginárias depreciativas sobre o que significa ser professor hoje.

O número de professores participantes da pesquisa são quatro (4), todas mulheres e com diferentes formas de inserção no meio educacional. Todas elas foram contatadas pela rede social *Facebook*. É importante salientar que, das quatro professoras participantes, apenas uma foi por mim convidada, as demais foram indicadas por colegas de trabalho que compartilharam comigo a difícil tarefa de encontrar professores com disponibilidade e vontade de participar desse processo de investigação.

O convite aos professores para participarem da pesquisa foi feito de duas formas. A primeira delas foi a partir de um convite digital enviado através de um evento na rede social *Facebook*. O evento intitulado “#EuSouProfessor” foi criado com a intenção de convidar os professores que constassem no grupo de amigas da pesquisadora como um pedido para que os convidados incluíssem outros professores de seu círculo de amigas com o seguinte pedido e convite: “*Queridos professores! Procuo professores da Educação Básica que se interessem em participar de uma pesquisa voluntariamente. O objetivo central é dialogar sobre os sentidos da docência na vida dos professores para identificar os motivos pelos quais continuam na profissão. Peço que divulguem aos seus contatos. Agradeço a atenção*”.

No entanto, apesar da rede social ser utilizada por grande parte dos professores como uma forma de comunicação rápida, fácil e diária, a tentativa de comunicação não funcionou. Dessa forma, optou-se por contatar professores pela mesma rede social através de envio de mensagem particular. A mensagem enviada aos professores foi a seguinte: “*Olá [nome da*

peessoa)! Tudo bem? Sou Indiara e consegui seu contato com [nome do amigo em comum]. Sou mestranda em educação da UFSM e estou precisando de professores que atuem em diferentes redes de ensino para participar de minha pesquisa. O foco da pesquisa é refletir sobre o sentido da docência na vida do professor a partir de sua história de vida. Gostaria de saber se você tem interesse em participar. Se tiver, aguardo o teu retorno para maiores informações. Abraço”.

Neste momento, a partir da troca de mensagens, os professores que demonstraram interesse em participar foram sendo oferecidos mais detalhes sobre a proposta da pesquisa, bem como os instrumentos que seriam utilizados, quantos encontros teríamos, em que local nos encontraríamos, apresentação da razão da escolha de professores que estivessem ou já vivenciaram o trabalho como professores em duas diferentes redes de ensino, etc.

A partir desses esclarecimentos, partiu-se para o agendamento da data e local onde nos encontraríamos para que nosso primeiro contato acontecesse e para que a entrevista pudesse ser realizada. Desde o início deixou-se claro as participantes que, por questões éticas, esse encontro não poderia acontecer em seus locais de trabalho pelo fato de a pesquisa não envolver professores de uma única instituição. Diante disso, vale salientar que as instituições em que cada uma das docentes atua não serão identificadas, assim como, sua identificação pessoal também será mantida em sigilo.

O contato para que nos conhecêssemos pessoalmente e para que a entrevista fosse realizada aconteceu ao longo dos meses de abril e maio, em dias, locais e horários que foram agendados conforme a disponibilidade de cada participante. Além disso, nesse encontro receberam o Termo de Confidencialidade e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, oportunidade em que fez-se a apresentação do documento ressaltando novamente os objetivos, instrumentos, bem como que a participação não implicaria em riscos, custos financeiros e que é direito retirar sua permissão de participação se assim for seu desejo a qualquer momento.

Também, foram realizados acertos no que se refere a continuidade da comunicação com as participantes através de cartas. As docentes ficaram felizes com a proposta de receber cartas. Nesse sentido, foram acertadas questões como: data de envio, número de cartas, tempo de resposta e meios (*e-mail*, *Facebook*, carta) que os professores poderiam usar para que a resposta chegasse até mim.

Conforme mencionado, foram propostos dois instrumentos para construção dos dados da pesquisa junto aos sujeitos. O primeiro instrumento foi uma entrevista em que buscou-se estimular exercícios de organização oral que foram gravados. No encontro em que ocorreu a

entrevista os professores foram provocados a narrar sua vida e formação a partir de tópicos guias organizados em fichas. Cada ficha tinha um elemento descrito para acionar a narrativa do professor. As fichas estavam espalhadas a disposição dos professores participantes que tinham autonomia para escolher por qual começar. Os tópicos guias foram pensados com o intuito de enfatizar as lembranças da escola, dos professores, do ser aluno(a), do processo de escolha da profissão, das experiências no curso de formação, das experiências vividas como professora e dos sentidos que atribui a profissão que desempenha (Apêndice 01). Os encontros tiveram uma duração média de 1 hora e 30 minutos a 2 horas e 30 minutos. As entrevistas foram transcritas e enviadas para a aprovação das participantes.

O segundo instrumento utilizado foram cartas. As cartas foram propostas como forma de propiciar ao professor a reflexão por escrito e levando em considerações seu repertório de vivências e aprendizagens. Foram enviadas três cartas as professoras envolvidas na pesquisa e cada uma delas apresentava um questionamento direcionado a problematização da situação docente na atualidade. Além dos questionamentos, cada uma das cartas apresentava uma forma diferente de disparar a reflexão das docentes.

A primeira carta (Apêndice 02) apresentava como desafio a pergunta *Para você, o que é ser professora da educação básica hoje?* e palavras aleatórias que, direta ou indiretamente, caracterizam a docência e o seu professor hoje (salário, greve, adoecimento, cobrança, dor, stress, cansaço, tempo, alegria, saudade, doação, excesso de trabalho, etc.). As palavras foram definidas a partir de uma leitura das pesquisadoras sobre o atual cenário educacional. A partir disso, o desafio a que as professoras foram provocadas foi o de escolher quantas palavras quisessem e produzir uma escrita incorporando as mesmas de modo a representar como se enxergam como docentes hoje.

A segunda carta (Apêndice 3) continha como provocação *Como você se reconhece como professor diante de tudo que se vê, se ouve e se fala na sociedade sobre a docência?* Para responder a pergunta a carta apresentava como disparadores de reflexão duas reportagens amplamente discutidas pelos meios de comunicação local (agressão de uma criança por uma professora em uma Escola de Educação Infantil de Canoas/RS e paralisação de professores e alunos) e algumas imagens que satirizam a docência no que se refere a nossa condição de trabalhadores (aparência, questão salarial, abandono da profissão, cobrança de pais, etc.). Diante disso, a proposta de reflexão foi a produção de um registro em que as participantes pudessem relatar como se reconhecem como professores nesse cenário de dificuldades.

Afinal, o que é um bom professor para a sociedade? Essa era a indagação da terceira carta (Apêndice 4) enviada as participantes. Para provocar a escrita utilizou-se como ponto de

partida uma poesia de Eduardo Galeano. A proposta era que as docentes buscassem relacionar o que vivenciam em sala de aula, no seu trabalho, no seu esforço pessoal tecendo considerações que permitam compreender se o que percebem como um bom professor corresponde ao que a sociedade deseja/espera de si como profissionais.

As cartas foram enviadas somente após terem acontecido todas as entrevistas. A primeira carta foi enviada no mês de maio e a última no mês de julho. Optou-se por enviar as cartas sempre no mesmo dia para todas as participantes, não sendo necessário já ter recebido a resposta. Todas as cartas foram enviadas pelo correio ao endereço das participantes, todavia ao longo do processo percebeu-se falhas quanto ao recebimento do material pelas participantes.

Como forma de monitorar o recebimento das cartas, sempre após um prazo de três dias enviava uma mensagem via *Facebook* questionando se haviam recebido a carta enviada. Se não tivessem recebido, a carta era encaminhada por mim através do bate-papo da rede social anteriormente referida. Percebeu-se no decorrer do processo que as cartas chegavam após um período estimado de 10 dias ou não chegavam mesmo sendo enviadas ao endereço das participantes, o que é avaliado por mim como um ponto negativo do serviço dos correios. É importante salientar que a devolutiva de todas as participantes aconteceu através de envio *de e-mail* e da rede social *Facebook*.

2.2.2 Com elas e sobre elas escrevi tudo que apresento: As parceiras da pesquisa¹¹

Acredito que muitas das escolhas que realizamos ao iniciar uma pesquisa estão alicerçadas nas experiências que vivenciamos. Pensar o significado que os professores atribuem a sua profissão é necessário na sociedade atual tendo em vista que constituirá uma aproximação com os imaginários que cada uma das professoras participantes tem de si em contraponto com as significações imaginárias produzidas pela sociedade de modo geral. Nesse sentido, o que motiva minha escrita neste momento é apresentar cada uma das professoras que contribuíram para com o desenvolvimento da pesquisa que nos propomos desenvolver.

Como sinalizado anteriormente, a busca por professores para participar da pesquisa apresentada não foi fácil. Certamente todo pesquisador ao se deparar com uma nova realidade escolar já notou o receio, medo, insegurança, silenciamento do público envolvido (professores,

¹¹ Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria sob registro o número 54861716.8.0000.5346.

direção, supervisão, alunos, pais). O resultado inicial observado poderia estar amparado em afirmações que convergem para caracterizar a instituição escola, seus profissionais, alunos e comunidade como desinteressados, acomodados e com resistência em se lançar ao novo. Mas, poucos são os pesquisadores que buscam entender quais as razões de tanta desconfiança.

Ousamos afirmar que a universidade por meio de seus pesquisadores tem sua parcela de culpa nisso. Infelizmente hoje existe instituído entre professores e escolas que a universidade somente se aproxima quando quer desenvolver algum projeto, ação e, na maioria das vezes, não se recebe nenhum retorno dessa participação. Esse cenário tem dificultado cada vez mais a realização de pesquisas que tenham a escola, seus sujeitos, processos e organização como foco.

No entanto, por mais trabalhoso que seja ao pesquisador o encontro e aproximação com seus sujeitos, saliento que as professoras participantes da pesquisa serão chamadas neste trabalho de parceiras de pesquisa por entendermos que para instaurar um espaço de reflexão que potencialize conteúdos oriundos de suas histórias de vida não podemos ter objetos de pesquisa, mas sujeitos, parceiros, pesquisadores de suas próprias vidas num tipo de investigação que não se configure mais sobre professores, mas como estes.

Tendo em vista o compromisso assumido com cada umas das professoras participantes de não mencionar suas identidades e nem as escolas em que atuam, optou-se por apresentá-las na ordem em que os encontros aconteceram. Quanto as escolas, as identificaremos pela rede a que pertencem. Dessa forma, nossos sujeitos são mulheres, todas professoras que tem em comum a docência na rede escolar da cidade de Santa Maria.

A Professora 1 tem 33 anos, é casada a quase 20 anos, tem dois filhos, um de 15 anos e um de 2 anos e 6 meses. Atualmente, está atuando em uma escola da rede municipal com a educação infantil e uma escola da rede estadual com o 2º ano das séries iniciais, mas salientou que iniciou sua carreira como docente na rede particular. A Professora 1 completou 10 anos de atuação profissional em janeiro de 2016. É Pedagoga, formada pela Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2005. Relatou que no tempo livre gosta muito de viajar de carro sem rumo para conhecer outros lugares, culturas e também de estar em casa com sua família e não possui outra atuação profissional.

A Professora 2 também tem 33 anos. É casada e não possui filhos. Atualmente é docente em uma escola da rede privada de Santa Maria, mas já teve experiência na rede municipal no ano de 2015 no contrato emergencial da prefeitura. No tempo livre, gosta de descansar, “*de ficar atirada de pernas para o ar, de ficar no meu quarto, deitada, fazendo uma leitura, assistindo uma televisão, escutando uma música*” (PROFESSORA 2). É natural de Santa Maria, mas durante nossa conversa demonstrou o desejo de mudar-se para Santa Catarina, pois “*hoje*

nós não temos, digamos, uma qualidade de vida em Santa Maria para o descanso, para tua paz, então eu trabalho lá também, terei qualidade de vida bem melhor que aqui". É formada em Pedagogia, pelo Centro Universitário Franciscano desde agosto de 2014 e atua como docente a quase 7 anos, pois conciliou seu período de formação inicial com seu trabalho na mesma escola privada em que estava atuando como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil. Não tem outra atuação profissional, mas *“se tivesse que trabalhar, eu trabalharia em qualquer coisa, porque antes de eu me formar eu já trabalhei no comércio, em lojas, eu já trabalhei em oficina mecânica quando eu fiquei desempregada. Eu já fiz bastante coisa”*.

A Professora 3 tem 46 anos, é divorciada e tem duas filhas: uma de 21 anos e a outra de 18 anos. Atua em uma escola da rede municipal, a 3 anos com a educação infantil e na rede particular, a 15 anos, sendo nos primeiros 10 anos com a educação infantil e os últimos 5 com o 1º ano. No ano de 2001 formou-se em Pedagogia pelo Centro Universitário Franciscano. A docente salientou que nos horários vagos trabalha no salão de beleza da família com o qual sempre teve muito contato, *“eu faço escova progressiva, bronzemente artificial porque é uma opção para ganhar um pouquinho mais de dinheiro e porque eu gosto também de fazer isso, mas assim, é esporádico, não é uma obrigação que eu tenho”*. Neste sentido, revela que não reconhece sua atuação no salão de beleza da família como trabalho: *“não é a minha profissão, eu sou professora, eu faço isso de vez em quando, não é sempre, não é um trabalho, é quando estou a fim”*. Quando se questionou o que gosta de fazer no tempo livre, a Professora 3 ressalta que, *“o meu tempo livre é bem complicado, porque quando eu tenho tempo livre eu estou trabalhando em função das minhas duas escolas”*. Evidencia que *“costumo sair com as meninas, ou sair de noite vou em algum barzinho, sair com as minhas colegas para ir comer alguma coisa, mas em síntese [...] a minha vida gira em torno disso mesmo: do trabalho”*.

A Professora 4 tem 34 anos, é casada a 11 anos e tem dois filhos de 9 anos que são gêmeos. É formada pela UFSM no ano de 2004 no curso chamado Educação Pré-escolar e matérias pedagógicas do 2º grau. Atua em uma escola municipal com o pré-escolar e em uma escola particular com o berçário. Tem 10 anos de profissão que iniciou em Pelotas. Enfatizou que a partir das 14 horas do sábado é mãe e esposa, voltando apenas a ser professora na segunda-feira.

No tempo livre o que eu gosto de fazer é estar com meus filhos que, por conta da minha profissão, de ter quase 60 horas como se diz, porque eu trabalho pela manhã numa instituição pública, a tarde numa privada e a noite pela universidade em projetos de pesquisa, então o meu tempo livre eu gosto de dedicar para os meus filhos e para o meu esposo porque um pouco do que eu sou, da vivência que a gente tem enquanto profissional e da alegria de viver que eu acho que eu tenho, é em função deles também que me dão apoio e suporte, então eu acho que eles merecem o final de

semana, sempre dedico a eles, tanto que eu sempre digo assim: eu planejo no sábado, o domingo é planejado para os meus filhos (PROFESSORA 4).

Estas são as mulheres que conosco contribuíram para a realização dessa pesquisa. Sem elas não teríamos o material empírico necessário para buscar indícios para responder o problema investigativo a que nos propomos: “Qual é o sentido que os professores que atuam na Educação Básica atribuem a docência? ”. Com e por elas essa pesquisa reflete as significações imaginárias de um grupo de docentes em relação ao professor e a docência na contemporaneidade.

2.2.3 A hermenêutica como abordagem de análise dos dados

Com os dados construídos em mãos, é chegada a hora de “olhar atentamente” (MINAYO, 1994, p.68) para eles, de traduzir todo esse quebra-cabeça, montando, categorizando e tecendo articulações com as fontes teóricas escolhidas. Assim, optamos por utilizar a abordagem hermenêutica para analisar os dados que emergiram do contato com as professoras participantes.

Mas, afinal, o que é isso? Qual pode ser sua contribuição? De modo geral a hermenêutica é realizada baseando-se em exercícios de interpretação. Mas, o que é interpretar? Como entender esse processo? Segundo Paul Ricoeur “interpretar é participar de um processo histórico de produção de significados” (Revista *Mente & Cérebro*, s/a, p.16). Diante disso, sua teoria da interpretação reconhece como centrais o lugar da linguagem e dos símbolos em nossa vida, pois o ato de interpretar constitui uma característica essencial de nossa presença humana no mundo.

Nesse sentido, “a hermenêutica define-se, nesse primeiro momento, como trabalho de decifração dos símbolos, esses signos que, em seu sentido literal, direto, apontam para outra coisa, um outro sentido que só revela pela interpretação. Interpretar é, aqui, esclarecer esse duplo sentido” (Revista *Mente & Cérebro*, s/a, p.18).

Para compreender os sentidos produzidos pelos professores participantes da pesquisa por meio dos conteúdos manifestos em suas narrativas é necessário entender os símbolos que os regem e os fazem ser na instituição quem são. A abordagem hermenêutica prima pela aproximação das narrativas dos sujeitos em seu contexto social e histórico, permitindo assim uma compreensão mais fidedigna das falas dos atores sociais por parte do investigador. Assim, encontro a primeira relação da hermenêutica com o imaginário, pois tudo que a nós é apresentado está tecido no simbólico (CASTORIADIS, 1982).

A linguagem e os símbolos devem ser considerados indissociavelmente para se evitar mal-entendidos de compreensão. Então é indispensável considerar essa mediação, pois “tanto o acesso à experiência do mundo quanto essa própria experiência são mediados pelos sistemas simbólicos, sejam os da perspectiva teórica que se adota, sejam os da cultura em que se vive” (Revista *Mente & Cérebro*, s/a, p.18). Entendendo que a linguagem e os símbolos precisam ser colocados em um contexto para que o exercício de interpretação do pesquisador não caia em reducionismos, entender a totalidade do texto que foi dito faz-se primordial. Na perspectiva ricoeuriana, que adota o texto como parâmetro para compreender o sujeito e a história, é preciso que se tenha em mente que

o texto só tem a oferecer aquelas palavras que o constituem, já fixadas. O texto não pode “falar diferente” por si mesmo, usar outras palavras, não pode levantar sua voz para corrigir uma má compreensão de seu leitor ou tentar dizer de maneira diferente o que foi dito. Ele diz o que diz através de seu intérprete, o leitor. É o leitor quem faz o texto falar, quem atualiza seu querer dizer, seu significado. É através do leitor que o texto é trazido de novo à vida, tornando-se novamente um acontecimento da linguagem (Revista *Mente & Cérebro*, s/a, p. 20).

Diante disso, a fala de um sujeito para o pesquisador é um documento a ser lido. A hermenêutica busca no que está escrito desenvolver o princípio da compreensão através do exercício da interpretação. Neste sentido, coloca ao pesquisador dois grandes desafios. O primeiro se refere ao fato de não interpretar nada além do que o texto diz, ou seja, inventar coisas que não foram ditas, anunciadas, baseando-se em achismos que não ganham sustentação a partir da narrativa dos participantes da investigação. O texto a ser analisado é o texto que está escrito.

O outro desafio que o exercício hermenêutico coloca ao pesquisador é o fato de que a interpretação não deve ser realizada a partir da repetição do que o sujeito narrou. O trabalho analítico para o tratamento dos elementos levantados pelo sujeito participante é do pesquisador que deverá buscar compreender o contexto em que se está, o momento histórico vivido, questões que se colocam como essenciais para que o trabalho do hermeneuta não seja entendido como desprovido de sentido/significado.

Ainda, a hermenêutica não é subjetivismo e relativismo total. Entender essa perspectiva requer distanciar-se de compreensões que buscam depreciar sua potência para apreender como se opera com ela na educação. Por isso, as leituras e discussões realizadas nos levam a entender que a grandeza da hermenêutica reside no fato de romper com a repetição dos fatos, tendo em vista que o trabalho do hermeneuta é dar contexto as narrativas dos sujeitos, buscando produzir sentidos através de sua linguagem e símbolos.

Outra grande contribuição da teorização de Paul Ricoeur é a importância e presença do outro em nós. Seguindo sua linha de pensamento, “além de estar à nossa frente ou ao nosso lado, o outro também está em nós. Sou um outro. Sou outro, diverso de mim mesmo, sou um mesmo. Outro, mas o mesmo. O mesmo, mas outro” (Revista *Mente & Cérebro*, s/a, p.08). O que isso quer dizer: que nos constituímos de outros a partir das relações que estabelecemos social e historicamente, mas não perdemos nossa essência embora sejamos afetados por esse outro, que passa a nos constituir. Transpondo tal afirmação para a pesquisa que desenvolveremos e levando em consideração que

A história de vida propicia ao professor voltar o olhar para si, quando “a valorização da experiência individual inscreve-se num procedimento global que associa, intimamente, os formados ao processo formativo e os considera como atores plenos de sua própria formação” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.95).

Defendemos a ideia de que a partir da narrativa do outro – os professores participantes –, o pesquisador também se reelabora, refletindo sobre seu processo de constituição profissional, colocando-se no lugar desse outro a sua frente. Todavia, é preciso vigilância para não sair da posição de ouvinte e interferir/prejudicar a narrativa dos professores.

O exercício hermenêutico nesta pesquisa coloca-se no sentido de decifrar a relação existente entre as professoras e a docência. Dessa forma, é pertinente salientar que os dados empíricos colocam ao pesquisador o desafio de compreender, entender a voz do outro em seu contexto sócio histórico para tornar acessível seu sentido.

3. COMO O IMAGINÁRIO SOCIAL NASCE NESTA PESQUISA?

Você já deve ter percebido que vários conceitos de Castoriadis foram mencionados nesta escrita. Isso pode ser explicado pela relevância que sua teoria apresenta para pensarmos o que acontece socialmente. A partir disso, neste capítulo apresentaremos alguns dos conceitos da obra do autor, tais como: Imaginário Social, imaginário social instituído, imaginário social instituinte, imaginário radical, significações imaginárias sociais, entre outros que são subsídios para fundamentar a argumentação da presente pesquisa.

Meu encontro com a teoria do Imaginário Social aconteceu no ano de 2011 quando iniciei minha caminhada formativa no GEPEIS, grupo de estudos e pesquisas que, como já salientei, potencializa o crescimento profissional, ao mesmo tempo, que o pessoal de seus

integrantes, pois assim como Nóvoa (2009) acreditamos na indissociabilidade destas dimensões para/na formação.

Tal afirmação foi comprovada no projeto de pesquisa *O grupo como dispositivo de formação*, do qual fui bolsista de iniciação científica entre os anos de 2011/2012. A referida pesquisa teve como objetivos analisar as possibilidades de pensar o grupo como um dispositivo de formação para seus integrantes; bem como, identificar os saberes e as representações construídos pelas pessoas que compartilham a experiência da produção coletiva em um grupo de estudos e pesquisas; e, contribuir para a sustentação de alternativas teóricas no campo da formação de professores.

Impulsionada pelos sentidos e significados em mim produzidos pela investigação mencionada, gostaria de salientar que a mesma se constituiu em um importante dispositivo para pensar a minha própria formação, tanto como integrante do grupo quanto como acadêmica em formação inicial. Foi por meio desta que compreendi que a formação não pode nem deve privar-se somente às aprendizagens de sala de aula. Há um leque de saberes que a transcendem e a universidade possibilita isso nos grupos de pesquisa que estimulam a perceber que o processo de pesquisa e de construção de conhecimentos se solidifica na troca, no compartilhamento de saberes entre pessoas de diferentes níveis (graduação, mestrado, doutorado) e, no caso específico de GEPEIS, de diversas áreas de origem que, apesar da diversidade, partilham interesses comuns.

Falar em GEPEIS é lembrar os projetos, reuniões e estudos. Falar em GEPEIS é lembrar as intensas experiências de aprendizagem e afeto. Falar em GEPEIS é lembrar da minha aproximação com o imaginário social e a tentativa de compreendê-lo, conhecê-lo, relacioná-lo aos mais diferentes contextos e acontecimentos de nossa sociedade; da minha área de formação e atuação que é a educação.

Como já apresentado acima, a presente dissertação apresenta a preocupação de buscar conhecer os imaginários dos professores da educação básica¹² sobre a docência, identificando os motivos pelos quais eles continuam na profissão, tendo em vista os dilemas, as lacunas e as dificuldades que aparecem com evidência quando se discute a questão da formação e do trabalho dos professores atualmente.

¹² Conforme a Lei 9394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional a Educação Básica compreende as seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dessa forma, a título de esclarecimento, os professores participantes da pesquisa atuam, fundamentalmente, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a resposta negativa dos docentes dos demais. A ideia inicial era a participação de docentes de todos os níveis tendo em vista a compreensão de que as experiências vivenciadas em cada uma contribuiriam para se ter uma visão mais ampla do que é estar professor em todas as etapas da Educação Básica.

A teorização do Imaginário Social é assumida aqui como principal subsídio teórico, pois este “situar-se-ia igualmente no nível das representações elaboradas por determinada sociedade em um momento peculiar de sua história” (AUGRAS, 2009, p. 235). Em outras palavras, a mola propulsora deste é a busca incansável pela compreensão dos sentidos que são construídos pela sociedade e que acabam por impulsionar as ideias e as ações das pessoas. Então, utilizamos o imaginário social como outra possibilidade para entender os sentidos que são compartilhados a partir dos discursos da falta, das ausências, das limitações e dificuldades que acabam por caracterizar o modo como a sociedade e os próprios professores se percebem no início e na continuidade da docência.

O imaginário social para Castoriadis (1982) tem a potência de buscar o sentido do que existe. A partir disto, partimos da premissa de que a busca de sentido é o ponto chave para potencializar outras formas de ser/estar na docência e o professor tem importante papel neste processo, pois é quem faz anonimamente a história de sua profissão.

Pensando nisso, nossa preocupação está pautada nas afirmações que convergem para desqualificar o professor como incapaz e infeliz na realização do seu trabalho. Sabe-se que a docência hoje enfrenta grandes e graves problemas, por isso o imaginário é um campo potente para dialogar e refletir sobre os discursos derrotistas que caracterizam a educação. Defendemos que enquanto o discurso continuar sendo alimentado e assumido como uma verdade absoluta, a realidade e o imaginário continuaram iguais. Desta forma, a teoria castoriadina propõe que a história da humanidade é a história do imaginário humano e de suas obras, isso porque a “linguagem, os costumes, as normas, as técnicas não podem ‘ser explicados’ através de fatores exteriores às coletividades humanas” (CASTORIADIS, 2004, 129).

A maior luta de Castoriadis (1982) foi contra a naturalização das coisas, a ideia de que tudo foi sempre assim: a cultura, a tradição. Segundo o autor a sociedade é uma criação humana e, portanto, é passível de mudança, modificação, alteração, tendo em vista que o imaginário social se movimenta de acordo com as sociedades e sua história, ou seja, “sociedade e história são, por humanas, formas que expressam a construção simbólica do mundo e, por conseguinte, revelam a atuação fundante do imaginário” (AUGRAS, 2009, p.227).

Losada (2006) ao contribuir sobre a teorização de Castoriadis debruça-se sobre o trabalho de mostrar o projeto teórico do autor que propõe um novo referencial, assentado no que chamou de ‘inversão do procedimento tradicional’. A inversão do procedimento tradicional fundamenta-se na crítica de Castoriadis ao paradigma da modernidade, ou seja, ao pensamento herdado, alicerçado na razão. Neste contexto, não há espaço para a dimensão imaginária ou criadora, premissa básica e fundadora de seu pensamento.

Nesta perspectiva, o imaginário é assumido como raiz da sociedade e do homem e, por não haver sentido pré-formado a disposição do homem, a proposta de Castoriadis (1982) é aprofundar sua reflexão sobre as criações humanas. Sendo assim, ganha força o conceito que aparece como fio condutor de seu pensamento: o imaginário radical. Para o autor:

A história é impossível e inconcebível fora da imaginação produtiva ou criadora, do que nós chamamos de imaginário radical tal como se manifesta ao mesmo tempo e indissociavelmente no fazer histórico, e na constituição, antes de qualquer racionalidade explícita, de um universo de significações (p. 176).

A partir disso, pode-se afirmar que o imaginário social é sustentado pelo imaginário radical. O imaginário radical caracteriza-se pela capacidade de criação do homem de outras formas de ser e estar em sociedade. Ou seja, é uma nova maneira de pensar e instituir a sociedade e o homem a partir das instituições que se materializam nas crenças, ritos e mitos. Ainda, é importante percebermos que mesmo que o imaginário social seja social, ele é criação, pois não foi nem será sempre do mesmo jeito. Neste sentido, Valle (2011, s/p) complementa:

[...] é pelo milagre da imaginação que tudo isso que somos como indivíduos e como sociedade pode se oferecer constantemente à nossa reflexão: porque não estamos limitados ao aqui e agora, e não estamos presos à fatalidade do que somos, podemos ousar imaginar, para frente, a alteridade, sob a forma de novas formas de sermos como sujeitos e como sociedade.

Nesta perspectiva emergem duas categorias do pensamento de Castoriadis: a de imaginário social instituído e de imaginário social instituinte. O imaginário instituído diz respeito ao aqui e o agora. São as crenças, os valores, as ideologias, o poder hegemônico, aspectos que caracterizam o modo de ser e estar do sujeito nas instituições sociais. Nas palavras de Castoriadis (1982, p. 410) “(...) numa sociedade dada, é o que torna possíveis para os indivíduos as “coisas percebidas” ou representações perceptivas e que define cada vez quais são as coisas e como elas são”. Simplificando, caracteriza tudo que está e é realidade.

Já, o imaginário instituinte é a possibilidade do novo, de transformar as concepções de homem e mundo instituídas/prontas. É a capacidade de criar das coletividades humanas, de se impor, de se considerar ser pensante e autônomo. Conforme Castoriadis (Ibid., p.129) é a “criação *ex-nihilo*, o fazer-se de uma forma que não estava lá, a criação de novas formas de ser”. Losada (2006) contribui na compreensão desta dimensão ao salientar que “afirmar que a criação é *ex-nihilo* significa dizer que ela é a emergência de uma nova forma ontológica” (p. 33), ou seja, de um novo *eidos*¹³, uma nova forma de significação que não existia antes, e,

¹³ Losada (2006, p. 33) ilustra sua explicação através de dois exemplos: “Quando é criada a democracia, na Grécia, é criada uma *nova forma* de convivência social, uma nova significação *que não existia antes*” e “Quando o artista esculpe em madeira (ou noutra matéria) uma forma nova, cria. É a forma (o *eidos*) que faz com que a madeira

continua, explicando que “isso se aplica a todas as grandes criações humanas, sejam elas individuais ou coletivas”.

Nesse sentido, somente quando entendermos a dinâmica posta socialmente em relação ao professor e sua profissão, seremos capazes, enquanto coletividades humanas, de compreender, partindo das significações imaginárias instituídas, o papel social atribuído ao professor em nossa sociedade como uma possibilidade de construir significações instituintes em relação a mesma.

As significações imaginárias “criam um mundo próprio para a sociedade considerada, na verdade elas são este mundo, e elas formam a psique dos indivíduos” (Castoriadis, 1999, p. 286). Em outras palavras as significações imaginárias sociais instituídas e instituintes orientam e organizam a instituição e os seus indivíduos como um todo. Posto isso, acredito na importância e na necessidade, como uma via de mão dupla, de movimentar a dimensão criadora do imaginário por meio de experimentações sensíveis a partir do vivido junto às professoras da educação básica no intuito de provocá-los a pensar sobre o que a docência, a condição docente significa em sua vida.

Diante do exposto, perceber as significações imaginárias sociais instituídas e instituintes significa compreender a relação dialética que permite a realidade continuar existindo. De acordo como Castoriadis (1982, p. 416)

Enquanto instituinte e enquanto instituída, a sociedade é intrinsecamente histórica – ou seja – auto-alteração. A sociedade instituída não se opõe à sociedade instituinte como um produto morto a uma atividade que o originou; ela representa a flexidez/estabilidade relativa e transitória das formas-figuras instituídas em e pelas quais somente o imaginário radical pode ser e se fazer com social histórico.

O que o autor propõe com seu pensamento é a ideia de que mesmo que a sociedade aparente ser instituída, ela, ainda que imperceptivelmente, produz movimentos que são percebidos nas modificações de crenças e modos de ser e estar na instituição. Essas modificações representam a capacidade de criação humana na sociedade.

O simbólico também aparece como um importante conceito na obra de Castoriadis tendo em vista sua contribuição para compreensão do imaginário social. Como mencionado acima, tudo que conhecemos são criações produzidas na interação dos sujeitos com as instituições sociais. Criações essas que possibilitam a acumulação de saberes que significam a existência

ganhe a nova configuração de estátua. A ponto que a “essência” da estátua é seu *eidos*. Cria-se a estátua quando é criada a forma dela. Nesse caso, é possível falar que a criação da estátua é gênese ontológica, emergência da alteridade, criação a partir do nada (*ex-nihilo*)”.

das construções caracterizando a realidade tal como ela é, tal como a vivemos e como nos constituímos seres sociais.

Para Castoriadis não é possível pensar a instituição social e, nela, o sujeito social-histórico sem fazer menção a rede simbólica, pois é ela que nos permite analisar como se instituem e legitimam as criações sociais. A “sociedade constitui sempre sua ordem simbólica num sentido diferente do que o indivíduo pode fazer. Mas essa constituição não é “livre”. Ela também deve tomar sua matéria no que “já existe” (CASTORIADIS, 1982, p.147).

Nessa perspectiva, mesmo que se pense o professor atualmente em termos de incapacidade, inferioridade, desqualificação, instituiu-se a ele a função de ensinar, de possibilitar o acesso ao conhecimento formal aos pequenos cidadãos sociais. Percebe-se aqui um grande paradoxo: por que confiar a este profissional, considerado incapaz, a função de ensinar?

Acredito na necessidade de construir um novo cenário, desinstituindo imagens pré-concebidas e (re)construindo outras significações acerca da pessoa do professor, pois segundo Oliveira (1997) mesmo que o sistema educacional esteja em crise, que sejam muitas as representações imaginárias estabelecidas em torno da escola, não se dispensa a educação formal como dispositivo imprescindível de acesso ao conhecimento científico. Apesar do desprestígio que a profissão de professor apresenta, reconhece-se a escola como lugar simbólico de aprendizagem e o professor como principal mediador deste processo.

Ferreira (1998) mostra, a partir da análise de representações sobre o magistério veiculadas pelo Jornal do Brasil, que a perda de prestígio e *status* social da profissão docente começou quando o professor não quis mais ocupar o lugar sagrado a ele conferido com força nas décadas de 1940 a 1958. O lugar sagrado ganha respaldo a partir das ideias de sacrifício, de santo, de vocação ao ofício de continuar o processo de instrução formal iniciado pela família. Mas, quando o professor decide abandonar essa posição, passa a ser visto como profano, a representar o lugar de comum nos espaços sociais.

Se ele não aceita mais o sacrifício, simbolicamente não pode mais ser comparado aos “santos”, ao “sacerdote”, ao sagrado. Torna-se pessoa comum, mortal, profana. Em outras palavras, é levado a optar entre continuar a ser sagrado, aceitando o sacrifício, ou deixar de ser sagrado, rompendo com o sacrifício e buscando alcançar aquilo que tanto parece desejar: condições de vida digna. Tudo isso nos leva a concluir que, no imaginário social uma das principais explicações para a desvalorização do magistério pode estar nesse viés. A perda de desprestígio e status social da profissão teria se iniciado quando o professor rompe com o sacrifício e não, apenas, quando o magistério, supostamente, passa a ser uma profissão “majoritariamente feminina”, atividade “taylorizada”, e com “baixos salários” (Ibid., p. 128).

A partir dos achados do estudo realizado por Ferreira observa-se que o professor deixa de ocupar o lugar de sagrado quando decide lutar por condições dignas de vida e de trabalho. Assim, a maior contribuição de seus estudos está em desmistificar a ideia de que a condição atual em que o magistério se encontra é resultado, único e exclusivo, da luta por melhores salários e, agregada a isso, a reivindicações e paralisações.

Nos dias atuais, nota-se que a profissão docente é fortemente atacada pela questão salarial. Os professores recebem salários considerados baixos e até sofrem com o parcelamento dos mesmos, o que se vincula a ideia de desvalorização do trabalho desenvolvido pelos docentes, na maioria mulheres. Todavia, muitos são os discursos que diminuem os problemas educacionais a ideia de que a educação vai mal porque o professor ganha pouco, só faz greve. Mas, são poucos os que realmente preocupam-se em perceber as condições em que trabalham, as situações que enfrentam diariamente na sala de aula (infraestrutura precária, falta de recursos pedagógicos que acompanhem os avanços tecnológicos, violência doméstica, abandono de crianças, vulnerabilidade social, etc.).

Teves complementa afirmando que:

Se, por um lado, é fundamental que se revejam os salários dos professores e do pessoal de apoio, que se encontrem formas eficientes de formá-los, atualizá-los, é necessário também compreender a dimensão simbólica do magistério em nossa sociedade, quando os veículos de comunicação de massa levam aos quatro cantos de nosso país imagens estereotipadas, e até mesmo grotescas, desse personagem professor. Ainda mais, é importante que se aprenda o sentido que tem hoje para as pessoas ser professor; saber como se representa aquele que está hoje na sala de aula. Mais ainda, saber por que os professores ainda resistem a todo tipo de dificuldade e permanecem na escola (TEVES, 1998, p. 12).

De tal modo, além de transmutar a concepção da profissão docente como descartável para a sociedade, é importante que se entenda o que ainda faz com que existam pessoas que queiram ocupar este lugar em nossa sociedade. Nesse contexto, passamos a nos perguntar que mudança houve na forma de a sociedade conceber o papel do professor? Essa mudança é benéfica para alguém? Por que somente se fala da docência pelas dificuldades, evidenciando-se apenas o lado negativo? Será que não há lado positivo em ser professor?

4. IMAGINÁRIOS SOBRE A DOCÊNCIA: O ENCONTRO COM AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS DAS PARCEIRAS DE PESQUISA

Depois da realização das entrevistas com as quatro professoras que se disponibilizaram voluntariamente a participar da pesquisa que propomos, da transcrição das mesmas e do

recebimento das três cartas que foram enviadas, é chegado o momento crucial de toda e qualquer pesquisa, momento que requer paciência, dedicação e astúcia do pesquisador: o momento de categorizar e analisar os dados construídos no processo de investigação.

Confesso que tive medo, me senti confusa diante de tanto material, não sabia por onde começar. Que falas selecionar? Como articular o que as quatro professoras pontuaram em suas respostas? Como encontrar as categorias para análise? Essas foram algumas, mas muitas outras foram as dúvidas desse momento. Foram horas, dias, semanas, meses sem saber por onde começar, o que fazer. O olhar sobre o material empírico me causava arrepios. Como foi difícil, mas um dia, de repente, olhando para o roteiro de pesquisa, percebi que ele me daria as categorias sobre as quais teria que me debruçar neste processo de interpretação das significações imaginárias das professoras participantes sobre a docência.

Sendo assim, o objetivo neste capítulo é apresentar as reflexões que foram produzidas pelas pesquisadoras a partir das histórias de vida que viabilizaram minha aproximação com suas angústias, alegrias, desejos, aspirações, lutas e frustrações no que se refere a forma como se enxergam a partir do imaginário social que se produz sobre a profissão que escolheram para desempenhar.

4.1 O PROCESSO FORMATIVO DAS PARCEIRAS DA PESQUISA: DAS LEMBRANÇAS DA ESCOLA À FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Como ponto de partida defendemos que a formação, quando entrelaçada ao viés do imaginário, pressupõe como princípio básico uma formação mais sensível, buscando a compreensão da pessoa do professor atrelada a sua dimensão profissional e não, somente, o desenvolvimento profissional dos professores. Ou seja, assim como Nóvoa (2009) compartilhamos a premissa de que quando se pensa a formação de professores é impossível dissociar do profissional a pessoa que o professor é. Portanto, a dimensão pessoal é tão importante quando a dimensão profissional para compreender a inteireza do ser professor.

Quando elaboramos os instrumentos que foram propostos aos professores participantes em nossa pesquisa, buscamos a produção de algo que nos permitisse, além de conhecer como se deu a escolha profissional e o processo de formação inicial, compreender as marcas e lembranças que a escola deixou em cada uma, pois suas vivências e experiências nesse espaço podem trazer indícios que ajudem a perceber o caminho que cada uma das docentes percorreu para chegar a sua escolha profissional.

As professoras foram provocadas a voltar ao passado e buscar lembranças da(s) escola(s) em que estudaram. A Professora 1 sempre estudou em escolas públicas e diz que lembra com carinho e saudade desses espaços. Afirma que suas lembranças mais fortes são dos professores do Ensino Fundamental que influenciaram diretamente sua maneira de ser professora. Segundo ela:

Os que eu lembro sempre são aqueles que faziam coisas concretas, experiências, estar falando uma coisa e também estar fazendo algum gesto. Por exemplo, a nossa professora quando ensinou o gesto de translação e rotação, ela girava na sala e lembro que ela trazia mapas para a gente procurar as capitais e ela trazia pipoca. Uma coisa que eu tenho facilidade até hoje são os países e capitais, que continente é, onde é que fica. Ela perguntava e tu tinha que procurar e isso é uma coisa concreta que eu faço muito hoje, tanto na educação infantil, mas também no segundo ano, que não é tão comum, é fazer bastante jogos, fazer bastante atividade concreta porque eu lembro que essas coisas me marcavam (PROFESSORA 1)

A Professora 2 foi enfática ao afirmar que são poucas as lembranças que tem, reconhecendo que é bastante falha nessa parte. Não cursou a educação infantil, o que a fez entrar direto na antiga 1ª série (1º ano do Ensino Fundamental). Finalizou o 1º e o 2º grau em uma escola estadual de Camobi. Enfatizou que desde cedo teve que começar a trabalhar para se sustentar, ajudar seus pais, comprar as coisas que desejava, situação que se manteve até sua entrada na escola como estagiária quando ingressou na universidade.

A Professora 3 fala de duas pessoas e de lugares que a deixavam impressionada na escola particular em que estudou. Uma das pessoas a que se referiu era a diretora da escola, com a qual mantém contato devido a relação de proximidade estabelecida entre ela e sua família a anos. A segunda pessoa era um professor que, segundo ela, “*era tipo um orientador da escola. Ele era muito brabo, então a gente tinha muito medo dele e isso marcou*” (PROFESSORA 3). Quanto aos lugares, a professora revelou uma lembrança que se manteve por anos viva em seu imaginário infantil: “*Eu lembro muito de alguns lugares. Um lugar é a Capela, eu lembro muito. Esses dias ainda eu estava lembrando e eu ficava muito impressionada porque as Irmãs moravam em cima e a gente adorava ir lá para ver onde as Irmãs moravam*”.

A Professora 4 relembra o tempo em que sua escola passou por uma grande reforma. Na época a professora estava cursando o 2º ano do Ensino Médio e relata as dificuldades e força de vontade dos seus professores tendo em vista o pouco espaço disponível, o calor intenso e a angústia com a preparação para o vestibular. Como a escola estava sendo reformada, todos tiveram que sair de suas instalações e as aulas passaram a ocorrer onde hoje se localiza o Supermercado Carrefour.

Nós tínhamos aula onde hoje é a entrada do Carrefour, lá onde é a escada rolante, eram duas salas de aula bem ali. Eu estudava no lado que daria para garagem. Nós tínhamos aula lá e assim não é só a imagem do espaço, mas da vontade dos professores de dar aula lá, porque era apertado, era uma situação ímpar que a gente estava vivendo e eles “ Vamos lá, vocês tem PEIES¹⁴; vai começar o PEIES pra vocês!”, enfim, da dificuldade que era e do incentivo que eles estavam nos dando de estar ali, foi bem bacana (PROFESSORA 4).

A satisfação de ter vivido este momento e o sorriso estampado no rosto da docente refletem um tempo que é lembrado com saudade. Após a conclusão da reforma que se deu um ano após a saída da escola, a Professora 4 fala do encantamento de ver tudo novo, “*a gente tinha saído para reforma e chegou ali com a escola nova, bem bom, foi um momento bem bacana*”. Ressalta como momentos gratificantes o fato de sua turma ser a primeira a reorganizar a banda marcial da escola, seu envolvimento em rifas e o apoio e incentivo que recebeu dos professores que fizeram parte de sua trajetória a partir do 2º ano do Ensino Médio e que foram essenciais para enfrentar as perdas que teve no ano posterior.

Quando eu estava no 3º ano do Colégio, o meu pai faleceu no dia 22 de abril e daí 2 meses depois faleceu a minha bisavó que morava conosco e no final do ano meu irmão, tudo no mesmo ano e foi o ano da minha formatura. Professores no final do ano me incentivando: “Vai lá, tu consegue!”. Meu irmão faleceu dia 27 de dezembro e o meu vestibular foi dia 5 de janeiro, nunca vou esquecer do decorrente ano. Quando eu passei, que deu o resultado final que foi, eu acho, no dia 23 de janeiro, todos os meus colegas e todos os meus professores do 3º ano vieram festejar comigo na minha casa com meus avós, então foi muito gratificante sabe, eu pude ver o carinho. Eles sabiam toda a minha história, eles viveram comigo todo aquele ano de sofrimento e me dizer “nossa, que bom, tu passou, tu conseguiu!”. Eu acho que isso também incentivou muito a minha família que estava muito caída naquele ano. A partir do ano que eu entrei na Pedagogia a gente reviveu de novo, a minha vó estava muito caída, meu vô, então assim, foi todo um movimento do bem sabe, então essa época é uma época de muita saudade. Foi uma época muito boa, os professores eram muito queridos, muito legais. Professores que marcaram muito a minha trajetória como pessoas, como profissionais, apesar da gente ser adolescente, adolescente é brabo de lidar eles, falavam com a maior dedicação (PROFESSORA 4).

Como se vê, os professores e colegas foram imprescindíveis para que a Professora 4 se mantivesse forte na busca por seus sonhos e desejos profissionais. Nesse contexto, questionou-se as docentes se tiveram algum professor que tenha marcado sua caminhada escolar. Para Professora 1 vários foram os professores marcantes, porém enfatiza os que estiveram com ela em seu período de formação inicial pelos embates, pela relação de amizade e confiança estabelecida, por acreditar, por aconselhar como os principais. O diferencial para ela está no professor que traz a prática aliada a teoria, tendo em vista que “*eu mesmo não gosto de aula*

¹⁴ O Programa de Ingresso ao Ensino Superior constitui um processo seriado realizado na UFSM como uma oportunidade de ingresso ao Ensino Superior. Posteriormente, foi substituído pelo Processo Seriado 1, Processo Seriado 2 e Processo Seriado 3, PS1, PS2 E PS3, respectivamente, e uma redação. Era realizado a cada ano do Ensino Médio.

que é só leitura e aquela divagação do mundo das ideias, eu acho que não é por aí. Então, essas práticas foram as que mais me marcaram” (PROFESSORA 1). Do ensino médio não destaca nenhum e do ensino fundamenta afirma lembrar do rosto, do que eles faziam, mas não recorda seus nomes. Conta que já vivenciou ocasiões em reuniões e conselhos de classe em que seus professores a reconheceram o que para ela sempre é gratificante.

A Professora 2 menciona sua vivência com duas professoras, uma por ser a responsável por lhe orientar no primeiro ano escolar e a outra pela marca deixada de afeto e generosidade em sala de aula. Segundo ela:

Eu lembro até hoje da minha professora da 1ª série, lembro da fisionomia dela perfeitamente até hoje, eu acho que por ela ter sido a minha primeira professora mesmo, eu não fiz educação infantil, então tudo eu aprendi no 1º ano, todas as minhas habilidades que eu deveria ter aprendido na pré-escola, eu aprendi no 1º ano com ela. Depois minha professora de Português da 5ª série. Ela era uma professora maravilhosa, querida, tinha aquele afeto para nos receber na escola e na sala de aula, eu acho assim que foram esses professores que mais me marcaram. Do ensino fundamental eu até nem consigo lembrar muito dos professores, não tenho muita lembrança (PROFESSORA 2).

Por sua vez, a Professora 3 menciona os professores do cursinho pré-vestibular como marcantes tendo em vista que sua didática em sala de aula a cativava e facilitava sua aprendizagem, inclusive de disciplinas que não gostava tanto como Biologia.

A Professora 4 revela que *“se todo mundo entra [se referindo a escolha profissional] porque um professor marcou positivamente, eu entro porque um professor me marcou negativamente e eu escolhi educação infantil, pré-escolar justamente por causa desta professora”*. A Professora 4 foi morar com seus avós paternos quando tinha 1 ano e 7 meses, não tem contato com a mãe a mais de 33 anos e, na época, seu pai trabalhava em Porto Alegre e vinha visitá-la uma vez por mês. Dessa forma, foram seus avós que a criaram e que ela reconhece como seu pai e sua mãe, pessoas que estiveram a seu lado em diversos momentos, dentro os quais sua entrada na escola.

Quando eu entrei na escola com 5 anos, fui fazer o pré. Eu estudava pela manhã e eu sempre estava no final da aula brincando e ela [a professora] sempre dizia assim pra mim “Chegou o vózinho!”, só que o único vô que ia buscar era o meu, então assim, eu me sentia muito chateada porque era o único que não era nem pai nem mãe e que ela fazia questão de externar “O vózinho chegou, quem será que ele veio buscar?” Aquilo me deixava muito triste, hoje olhando com um pouquinho mais de maturidade, talvez fosse uma forma carinhosa de ela dizer “ele também é importante para ti”, mas, na época, com 5 anos, eu não entendia desta forma e houve um episódio muito triste no colégio. Antigamente, a gente não tinha agenda, davam nas mãos da gente os bilhetes e ela me entregou e me disse assim “entrega para o pai ou para a mãe!” Eu não tenho pai nem mãe, eu não entreguei o bilhete, eu botei na mão, amassei e botei no lixo sem ela perceber [...]. No outro dia, ela pega e pergunta assim “Vózinho, tu não veio na reunião?” e o meu vô pega e diz “Mas eu não estou sabendo de reunião!” e aí ela me pegou e olhou com uns olhos grandes do tipo “o que

aconteceu? e eu respondi “O bilhete tu disse que era para o pai e para a mãe, eu não tenho pai e nem mãe, eu tenho vô e vó, meu pai não vem todos os dias pra Santa Maria, ele vem uma vez no mês e ele já veio esse mês”. Um sentimento que eu ainda guardo com muita tristeza [...]. Eu sempre digo que eu fiz pedagogia, educação infantil, no caso, pré-escolar para não magoar as crianças como eu me magoei, porque até hoje me dói falar sobre isso, tanto que eu sempre disse “eu vou ser professora e não vou dizer pai nem mãe”, eu hoje com meus alunos digo “entrega para a pessoa que cuida você” (PROFESSORA 4).

Como pode-se perceber, o que vivenciamos é subsídio para nossa constituição profissional, ou seja, para definir o que seremos e o que não sermos, que traços da personalidade do outro englobaremos a nossa forma de agir e de se relacionar com o outro. Cada professora possui viva em sua memória acontecimentos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a produção do profissional que hoje são.

Pensando especificamente na situação vivenciada na escola pela Professora 4, percebo a necessidade de olharmos para nossos alunos com atenção, buscando conhecer suas histórias de vida, pois enquanto professores, somos as pessoas principais em que as crianças/nossos alunos se espelham. A falta de trato para lidar com a situação em que a docente sempre viveu poderiam impulsionar sentimentos de repúdio a escola pela exposição de sua situação, ou seja, a ocupação do lugar de diferente na sala de aula.

Outra ficha solicitava que as docentes contassem como haviam feito sua escolha profissional e como a mesma foi recebida por seus familiares. A Professora 1 relatou que inicialmente tinha o desejo de cursar Biologia, escolha que foi feita devido ao seu contato com uma estagiária da UFSM no 3º ano do Ensino Médio que a encantou por sua forma de trabalho, criatividade, conhecimento e trato em sala de aula. No entanto, devido a algumas intercorrências familiares, tinha que entrar na universidade de qualquer forma. Diante disso,

Quando chegou a época de fazer [o vestibular], como eu nunca fiz cursinho, nada, não estudei e precisava passar, eu peguei os guias e olhei o ponto de corte e vi que Pedagogia era muito menos que Biologia. Me inscrevi em Pedagogia e passei em quarto lugar. Poderia ter passado em Biologia, mas como é que eu ia saber que uma coisa que todos os teus colegas estão fazendo cursinho enlouquecidamente para passar e que tu não está porque não tinha dinheiro para pagar [...] Eu acabei pegando Pedagogia para passar e depois eu comecei a gostar mesmo” (PROFESSORA 1)

Como se vê, a Professora 1 inscreveu-se em um curso que, sem risco, garantiria sua entrada na universidade. Mesmo que sua entrada não tenha sido no curso que desejava inicialmente, a docente salientou que mesmo com a possibilidade de pedir reingresso para o curso de Biologia, as aulas foram lhe encantando a ponto de afirmar que “em nenhum momento me passou pela cabeça de pedir para sair, eu estava gostando de tudo e resolvi ficar” (PROFESSORA 1).

A Professora 2 revela que após ter concluído o Ensino Médio prestou vestibular para dois cursos distintos na UFSM, o primeiro não lembra e o segundo para Publicidade e Propaganda. Como não conseguiu aprovação, começou a trabalhar e deixou os estudos de lado. Por influência e incentivo de pessoas com as quais convivia voltou a estudar.

Fiz a minha inscrição na UNIFRA, mas daí eu fiz pra Direito e a 2ª opção Pedagogia, só que o Direito já foi mais influenciado, mas é óbvio que eu não passei. Daí eu fiz um cursinho lá no Extensivo para lembrar algumas coisas, mas eu fui chamada em Pedagogia e aí eu fui [...] Nunca me passou pela cabeça em eu ser professora e eu me descobri, digamos que eu tinha esse dom, vocação, porque hoje em dia é difícil explicar como é que foi que tu escolheu ser professor, mas no 1º semestre eu já me apaixonei pelo curso e já sai da empresa onde eu trabalhava e a primeira escola que eu bati na porta para pedir estágio foi o colégio onde eu estou até hoje. Eu gosto, então assim, não foi planejado, projetado eu quero ser professora, tudo foi acontecendo e eu não me arrependo (PROFESSORA 2).

Assim como a Professora 1, a Professora 2 permaneceu no curso devido a uma identificação que aconteceu após o início do mesmo. Ainda, ressalta em sua resposta a ideia de que “tinha esse dom, vocação”. Com Ferreira quero pensar os riscos a que nos submetemos enquanto professores ao afirmar que estamos na docência por vocação, devido a um dom que recebemos e o qual não conseguimos encontrar explicação. Entendo que a escolha por uma profissão deva acontecer pelo processo de reflexão desencadeado pelo encantamento do que se viu, vivenciou, sentiu.

A Professora 3, por sua vez, salienta que sua primeira opção profissional foi Engenharia Civil, curso que fez por quatro anos e por alguns professores que me marcaram na área das Ciências Exatas.

Eu não escolhi ser professora a primeira vez. O que é que aconteceu: eu terminei o segundo grau muito cedo, eu não tinha feito 16 anos ainda quando eu terminei e, na verdade, quando a gente tem 15, 16 anos não sabe muito o que tu quer da vida. O que eu queria na verdade era fazer Engenharia, mas eu fiz Pedagogia na FIC¹⁵ porque achava que não ia passar em Engenharia e realmente não passei e aí eu disse “Vou fazer cursinho e vou fazer Pedagogia” e fiz um ano. Tinha uma cadeira que a gente tinha que ter contato com as meninas do magistério e eu me apavorei. Eu tinha 16 anos e disse “O que eu vou fazer aqui, dar aulas para pessoas que eram mais velhas do que eu?!” e aí desisti, larguei. Aí eu passei no vestibular de Engenharia e fiz Engenharia Civil, fiz por 4 anos, faltava umas 12 disciplinas mais ou menos quando eu desisti. Nesse meio tempo eu fiquei grávida, eu tive minha filha, essa que tem 21 anos hoje e o curso de Engenharia é muito difícil e aí eu não conseguia conciliar e não era o que eu queria, eu não gostava na verdade. [...] Como eu estava sem fazer nada, pedi reingresso na UNIFRA para Pedagogia Educação Infantil. Foi aí que eu retornei ao curso, eu já tinha feito um ano, eu aproveitei muitas matérias, na verdade eu me formei em 3 anos e foi aí que eu me reencontrei na Pedagogia (PROFESSORA 3)

¹⁵ Faculdade Imaculada Conceição.

A Professora 4 reafirmou que fez a escolha devido ao episódio que vivenciou quando estava no pré-escolar, tendo como premissa de sua constituição o compromisso de conhecer ao máximo seus alunos para não os magoar como foi magoada.

Ao serem questionadas sobre a relação de seus familiares ao saber da escolha profissional feita, as Professoras 1, 2 e 4 compartilharam lembranças de apoio e orgulho. A Professora 1 salienta que não teve dificuldades com sua família quanto a sua opção pela docência, tendo em vista que *“ninguém da minha família esteve na universidade, então qualquer coisa que eu fizesse lá dentro era mais do que qualquer um, então eu nunca sofri esse tipo de coisa”* (PROFESSORA 2). Relata com satisfação que, apesar de não ter sido a primeira a chegar na universidade, foi a primeira que saiu formada. Ainda, evidenciou que a maioria de seus familiares tem instituída a ideia de que os estudos finalizam no Ensino Médio, em suas palavras: *“Para eles, é terminou o ensino médio, terminou os estudos. Não, não terminou, recém está começando”*. Todavia, diz reconhecer que geralmente quando se fala a alguém que se escolheu ser professor o retorno é depreciativo *“quis ser professora, que legal!”* (PROFESSORA 1).

A Professora 2 relata que sua família sempre esteve do seu lado, mesmo no momento em que ela estava trabalhando no comércio da cidade, mas conta que sua mãe tinha o sonho de lhe ver formada.

Já, a Professora 4 revela que:

A minha família sempre me apoiou muito, tive uma época, quando eu estava na 7ª série que eu queria ser Brigadiana. Eu achava lindo as brigadianas na frente das escolas. Quando eu cheguei no 2º grau eu gostava muito da disciplina de Química, então a minha tia que é farmacêutica me disse assim “quem sabe tu faz alguma coisa relacionada a Química Licenciatura” e eu disse “Não, eu vou fazer Engenharia Química!” Dai minha tia me disse assim “É um curso bom, fácil até de entrar, mas difícil de sair”. A minha tia tem um trânsito na universidade, ela é farmacêutica no HUSM então ela me levou para olhar as disciplinas, mas quando eu olhei eu desisti daquilo, porque assim, não tinha nada a ver, era muito, muito cálculo, muita química. Eu imaginava só Química de colégio assim sabe, bem adolescente, tá daí eu disse que não e a partir desse episódio, eu disse assim “Eu vou ser professora e vou ser professora de crianças pequenas!” Eu sempre gostei de dar aula, de escrever no quadro, eu passava no quadro a matéria para os meus colegas, eu gostava disso. Na minha casa foi tudo sempre muito tranquilo, meu pai sempre dizia assim “não importa o quanto você ganha, importa é você ser o que você quer!” e assim meu avô me criou também “Não importa o quanto você ganha, importa é você ser o que você quer e viver com o que você tem!”. Ele sempre me dizia assim “Tu pode ganhar rios de dinheiro sendo médico e não gostar do que tu faz, então seja o que você quer, e luta e batalha porque todas as profissões são dignas, basta você batalhar que você vai ser grande! ”. Eles sempre me apoiaram assim no que eu quisesse ser, eu não tive problemas em ser professora.

Já, a Professora 3 compartilha o contrário, ou seja, a comparação que sofre de sua mãe em relação ao status da profissão que escolheu. A docente salienta que não teve influência de

ninguém, pois “foi uma (re)opção que eu fiz, mas eu não tive influência de ninguém, até foi ao contrário, minha mãe dizia “Meu deus, tu vai ser professora, meu deus!” (PROFESSORA 3).

E continua sua narrativa afirmando que

Pois é, o professor sempre é visto como.... não como uma boa opção pelo salário, pelas condições de trabalho, pelo stress que a gente sabe que existe, então a gente sabe que o professor é visto sempre como “coitadinho” e eu tive assim, a minha mãe, até hoje assim eu percebo que, eu tenho uma irmã e a minha irmã é juíza então tu vê essa diferença nitidamente sabe, “ela é juíza, ganha super bem. Quando eu comecei a trabalhar realmente com as crianças eu vi realmente era isso que eu queria e hoje eu não me vejo fazendo outra coisa, mas a reação da minha mãe particularmente, foi e ainda é hoje, de saber assim que, não que ela, tu sente a diferença sabe de, é professora, simplesmente professora” (PROFESSORA 3).

Mesmo vivendo com essa comparação com sua irmã, a Professora 3 é enfática ao afirmar que não se sente inferior a ela, pois desempenha a função que escolheu entre outras que teve oportunidade e percebeu que não a faria feliz. Mesmo quando retornou para o curso de Pedagogia não tinha certeza se era realmente o que queria, no entanto, o contato com a escola e com as crianças foram fundamentais nesse sentido.

Arelado as vivências escolares, professores marcantes e como escolheram a docência, as professoras foram convidadas a narrar como avaliam o processo de formação inicial que tiveram, bem como experiências, entendidas como projetos, estudos, visitas, etc., que foram marcantes nesta etapa formativa de suas vidas.

Inicialmente, como já salientado, a Professora 1 é Pedagoga formada pela UFSM. Para ela, a formação recebida na instituição se comparada com instituições privadas, é muito leitura e pesquisa e pouco prática. Nesse sentido, entende que para a pessoa que realmente deseja se formar e ir para a sala de aula a formação é deficitária. Segundo ela:

[...] a nossa UFSM ensina mais o como buscar o que tu vai fazer, então às vezes, conforme a pessoa que recebe essa formação, tem um impacto, ou ela aprende a buscar em cima dessas leituras ou ela fica um professor que não sabe muito o que fazer e eu noto muito isso hoje porque eu tenho muito estagiária da UFSM e, às vezes eu noto assim, que o básico de estar na sala de aula elas não sabem, daí elas estão se formando. Na educação infantil eu vejo que elas tem muita leitura de como é criança e pouca leitura do que fazer com a criança, o que eu posso fazer com a criança e o que eu não posso fazer com a criança (PROFESSORA 1).

Compreendo e compartilho a ideia de que faltam mais experiências práticas em nosso processo formativo inicial. Muitas disciplinas, especialmente as que enfatizam a didática da matemática, da língua portuguesa, da educação física, da geografia, da história estão alicerçadas em uma concepção de ensino em que o que se faz é resumir artigos, fazer resenhas, etc. Penso que nossa aproximação com a realidade da sala de aula contribuiria mais para que as tarefas anteriormente citadas fizessem sentido. Passamos quatro anos planejando e pensando em

crianças e em uma escola ideal, no entanto, quando se estabelece o contato efetivo com a escola o sentimento de frustração é inevitável.

No entanto, também não concordo que a nossa formação esteja restrita a sala de aula. A universidade oferece um leque de possibilidades para que ampliemos nosso olhar sobre a educação, sobre a formação, sobre os processos de ensino e aprendizagem. Inúmeros são os projetos, minicursos, palestras, seminários, grupos de pesquisa que oportuniza como dispositivos para impulsionar nosso processo formativo. Além disso, o envolvimento e dedicação para aprofundar e buscar por si próprio é um desafio a que poucos se lançam. Ficar somente com o que a sala de aula oferece, é pouco, tendo em vista as constantes mudanças e cobranças a que somos confrontados na escola atualmente.

Dessa forma, salienta que seu envolvimento e participação em um projeto quando estava no 4º semestre do curso fez toda a diferença em sua formação. Segundo conta, ela e mais 3 colegas criaram um projeto que teve como fio condutor a inquietação *Será que as crianças realmente aprendem através de atividades lúdicas?* O projeto chamava-se Aprendizagem através do lúdico e foi desenvolvido em uma comunidade carente da cidade de Santa Maria. O projeto durou seis anos e atendeu 30 crianças do 1º e 2º ano que os professores indicavam com tendo problemas de aprendizagem. Salienta que uma das propostas que tinham nesse projeto era de que o grupo de crianças atendidas não mudasse tendo em vista o acompanhamento a longo prazo. Sua participação nesse projeto fez a diferença na sua formação, devido a aproximação com a sala de aula, com alunos reais; além disso, revela os vínculos que foram criados, a confiabilidade das crianças e o retorno positivo recebido dos pais pelo trabalho desenvolvido.

Uma coisa marcante na minha formação foi o projeto. A gente não deixava de faltar nunca porque eles sempre estavam lá, a gente começou a se relacionar fora e fazia eventos para arrecadar dinheiro e o que eu notei de marcante nisso: que quando chegou lá no estágio, no final, então imagina, quem são 20 crianças indicadas pela escola com problemas, são crianças com hiperatividade, são crianças que não param sentadas, são crianças que tem problema de fala, crianças que... E a gente notou, essas 5 acadêmicas, que quando chegou o estágio a gente pegava uma turma e a gente ficava no céu porque daí era 20 crianças, mas eram misturadas, umas eram muito boas, um ou dois com problemas, daí a gente sabia o que fazer, o que dava certo e que não dava. Então, isso eu acho que fez a diferença; a gente viu eles crescer e nos demos conta que eles nunca fariam nada que não fosse proporcionado pela gente (PROFESSORA 1).

Depois de formadas e sem vínculo com a UFSM para dar continuidade ao projeto, a Professora 1 e suas colegas passaram o direito do mesmo para uma escola particular de Santa Maria, pois ao mesmo tempo que desejavam que não morresse, não conseguiriam mais dar seguimento porque precisavam trabalhar. A Professora 1 afirma “*Então essas coisas são*

pequenas, mas como isso faz a diferença, especialmente na formação, dá impressão que a vantagem foi para elas [crianças], mas na verdade é para nós, para o profissional que a gente é hoje”.

Além disso, a docente reitera que tudo que vivenciamos, seja na prática ou na teoria, na universidade ou em casa, em uma pesquisa, em um debate, é formativo desde que estejamos abertos a aprendizagem. Para ela, o processo de formação acontece quando uma necessidade emerge e não quando não se sabe o que se vai encontrar em uma sala de aula por exemplo.

Eu não acredito muito nesses cursos de formação, vai lá faz um curso, eu acho que vai muito mais de tu ter uma demanda e buscar, como por exemplo, a primeira vez que eu tive um aluno autista. É ali que tu vai buscar, é ali que tu realmente aprende, e não quando tu não tem nada e vou fazer um curso. Eu não sei se tu consegue muito, mas quando tu necessita e busca daí tu já sabe mais ou menos o que fazer (PROFESSORA 1).

Para a Professora 1 a formação através de uma necessidade que é colocada diante de nós é mais valiosa do que participar de um curso ou evento qualquer, por isso, salienta mais uma vez a necessidade das alunas em formação inicial vivenciaram a realidade da sala de aula mais intensamente ao longo do curso e não apenas no estágio supervisionado. Ela foi enfática ao afirmar que essa presença desde o início na sala de aula somente irá beneficiá-las tendo em vista uma compreensão da organização, funcionamento e processos da escola que se referem ao ensino e a aprendizagem especificamente. Neste sentido, parte novamente de sua participação no projeto sobre ludicidade para salientar a importância de estar na escola ao mesmo tempo em que estava na universidade em formação inicial:

Nessas coisas que a gente começou assim a ver o lado humano da educação [...] Fez sim a diferença eu participar desse projeto, foi um aprendizado de tudo e no momento certo. Voltando lá na tua primeira pergunta: o que falta nelas [estagiárias] quando elas chegam a escola no estágio? É tu estar na escola no momento que tu está lá aprendendo com o professor na faculdade é diferente. Eu lembro assim, agora me lembrei, não que eu lembro sempre, mas nas aulas na faculdade quando a gente estava lendo determinado texto, determinado pesquisador a gente era as que mais falavam, porque a gente tinha o que falar, a gente via na criança aquilo ali e não era assim antes, não era assim antes da gente criar o projeto, a gente lia, a gente falava, a gente participava (PROFESSORA 1).

A Professora 2 formou-se em 2014 em Pedagogia pelo Centro Universitário Franciscano e salienta, como a Professora 1, a necessidade de integrar a teoria com a prática com longo da graduação para que não se conclua esse período com a seguinte compreensão “o que diz na teoria não é o que tu vive na prática” (PROFESSORA 2). Para ela é evidente a necessidade de continuar buscando, de continuar estudando mesmo após a finalização de sua formação inicial, “a gente percebe que precisa saber mais, parece que não é o suficiente o que tu aprendeu na

graduação e eu penso que isso vai ser sucessivamente assim, se eu fizer uma pós eu vou querer mais e mais, é tipo um vício”.

Quando foi convidada a falar das experiências marcantes de seu período de formação, falou de um dos projetos no qual se envolveu: o Imaginoteca. Foi um trabalho desenvolvido com as crianças que lá estavam internadas na ala infantil de um hospital. Relata a dificuldade que sentiu no momento em que encontrou crianças debilitadas, com a saúde frágil:

No primeiro dia que eu fui lá, eu lembro disso até hoje, nós fomos na ala infantil que daí tu vê aqueles crianças, judiaria, internadas. O meu primeiro momento foi de eu me sentir engasgada, engasgar pra chorar, me perguntava “O que estou fazendo aqui?” e, ao mesmo tempo, pensava isso já é um teste pra mim, a vida é assim, nem sempre vai ser tudo mil maravilhas, eu vou encontrar crianças de várias maneiras e formas (PROFESSORA 2).

Salientou em nossa conversa que no primeiro semestre do curso já se identificou e pediu para sair da empresa em que trabalhava para se dedicar ao curso efetivamente. Como precisava trabalhar para ajudar seus pais a pagar a mensalidade, enviou currículo para uma escola privada na qual foi chamada para trabalhar. Começou como auxiliar no turno da tarde por dois anos, depois desse período, a escola a contratou como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e após a conclusão de sua graduação foi contratada como regente de turma. Dessa forma, do início da final do curso estava dentro da escola e vivenciou a dificuldade de conciliar estudo e trabalho.

Eu trabalhava de tarde, saía do colégio e já ia direto para faculdade, mas com certeza foi importante eu estar na escola porque se eu não tivesse vivendo ali junto ao mesmo tempo de repente eu não tivesse descoberto esse amor que eu tenho por sala de aula com os pequenos, eu gosto muito. Se eu tivesse deixado para depois, de repente eu teria dificuldades, porque as dificuldades que eu vivenciava durante o dia, eu argumentava em sala de aula de noite e aí a gente conseguia chegar numa discussão dos porquês: por que às vezes é diferente, por que às vezes não é como a gente quer. Tem hoje meninas que cursam Pedagogia, entram lá [na escola] para trabalhar como auxiliar conosco e já cheguei para algumas e disse “O que tu está fazendo aqui e por que tu está fazendo esse curso? ” Não gostam, reclamam, porque tem que fazer isso e eu digo “Meu bem, a realidade em escola é essa! ” (PROFESSORA 2).

A docente salienta que se não fosse sua experiência em sala de aula concomitante ao curso enxergaria a teoria como muito diferente da prática, porque foi seu contato com a escola que lhe mostrou a necessidade de ter a clareza necessária para fundamentar um pai, uma mãe porque tem que ser assim ou não. Nesse sentido, ressalta que a formação está muito distante da escola, dos alunos, da sala de aula e dá um exemplo para esclarecer o que sente.

A minha turma quando eu entrei era 30 e poucas alunas, restaram 5 ou 6, por quê? Porque na prática não são todas que querem andar de tênis, de legging e camiseta, pegar uma criança, trocar uma fraudada, sentar no chão, brincar, fazer e acontecer. É bem preocupante, eu tive colegas que iam estudar, iam para aula umas Barbie, salto, todas arrumadinhas, bonitinhas. Eu era uma que no verão tinha aula, eu tomava um banho no banheiro da minha sala de lenço umedecido, passava perfume e, no

máximo, trocava a blusa, porque não tinha tempo. Ia me arrastando para aula de cansada e então hoje tu vê a diferença, aquelas lá iam pra ter um curso de graduação somente, não para atuar, ir para uma sala de aula, tanto que foram fazer os estágios porque era obrigatório, porque tu sempre ouvia reclamar, porque isso, porque aquilo. Tanto que assim, hoje, a defasagem de auxiliares na área de Pedagogia é grande, a maioria das que trabalham conosco são do curso de Psicologia, aí para nós é ruim, claro que tem o lado bom, mas acabam o curso de Psicologia e não tem mais como ter vínculo com a escola e daí saem (PROFESSORA 2).

Infelizmente, a procura por cursos de licenciatura vem diminuindo expressivamente e, para agravar esse fato, ainda há aqueles que ingressam no curso sem ter a perspectiva de continuar. Como salienta a docente, as turmas iniciam com um grande número de pessoas, no entanto, o número dos que chegam ao final não chega a um terço. Em nossa leitura isso é positivo, tendo em vista que permanecem os que se identificam. No entanto, isso é preocupante no sentido de não se estar atendendo a demanda de profissionais que a escola necessita hoje em dia. Os exemplos aqui são inúmeros e partem do dado que a docente salientou em nossa conversa, outro exemplo que podemos integrar a esse é o de que os concursos públicos municipais e estaduais realizados, especificamente na cidade de Santa Maria, não suprem a necessidade de profissionais necessários, o que acaba deixando lacunas nas escolas.

A Professora 3 é Pedagoga e também é formada pelo Centro Universitário Franciscano. Ao avaliar a formação inicial recebida salienta que

Se eu não tivesse trabalhado, só com a teoria a gente acha que sabe tudo, mas na verdade tu não sabe nada sem a prática, então assim, eu acho que a gente aprende muito na prática. A teoria é importante, é muito importante tu saber, tu ler muito sobre a educação, sobre os problemas da educação, sobre várias coisas, mas se tu não tem a prática tu não tem noção do que se passa dentro de uma sala de aula (PROFESSORA 3).

Sua argumentação encontra-se amparada na compreensão de que falta aos professores formadores nas universidades hoje a experiência com a sala de aula na educação básica, tendo em vista que a maioria não possui. Muitas vezes são os professores formadores que idealizam uma escola, alunos e condições de trabalho que não existem tendo em vista o desconhecimento da real situação da educação brasileira

No que diz respeito as experiências que avalia como marcantes de seu período de formação, revela como uma importante aprendizagem e desafio seu interesse em vivenciar o processo de inclusão de alunos especiais. Segundo ela,

Eu entrei na faculdade de Pedagogia e eu tinha muito interesse em saber como é que funcionava as inclusões dos alunos e aí eu fui procurar. Na época não tinha inclusão, todas as crianças eram juntadas numa mesma turma, eram várias síndromes dentro de uma mesma sala de aula: tinha síndrome de down, tinha autista, tinha crianças como esquizofrenia, tinha crianças com paralisia cerebral, tinha crianças que não caminhavam; era em torno de mais ou menos 15 [crianças] dentro daquela sala de

aula com várias questões diferentes uma da outra. Eu gostava muito disso e eu lembro que eu assumi aquela turma por uns dois meses mais ou menos, sendo estagiária, não recebendo nada, era um trabalho voluntário que eu fazia porque a professora ficou doente. Essa experiência foi extremamente importante porque tu não tem essa formação dentro da faculdade; tu tem uma formação muito precária dentro da faculdade com crianças especiais e na época foi quando se começou a falar na tal da inclusão, para se colocar os alunos dentro da salas regulares. Acho que tudo mundo que faz a faculdade tem que ter uma experiência para saber se realmente é aquilo que quer (PROFESSORA 3).

Por fim, a Professora 4 relatou que durante seu período de formação inicial que foi de 2000 a 2004 na UFSM seu contato com a escola aconteceu por intermédio de um projeto chamado “Pedagogia vai a campo”. A ideia do projeto era aproximar as acadêmicas com professoras da educação básica para trocar experiências profissionais.

No que diz respeito ao seu processo de formação, a docente avalia como muito significativo e de grande valia para a qualificação de sua atuação profissional. Revela que como sua formação aconteceu num curso que se chamava Educação Pré-escolar e matérias pedagógicas do 2º grau dava-se enfoque especial as metodologias para a educação infantil/pré-escolar, embora reconheça que hoje, com a amplitude que a Pedagogia possui, a metodologia para o trabalho com os anos iniciais lhe falte. Segundo ela “*hoje em dia com essa questão dos apostilamentos tu entra na escola e vai para onde tem uma vaga e foi o que aconteceu comigo, eu fui para onde tinha uma vaga, então eu senti a falta da metodologia para os anos iniciais*”. Embora tenha participado de um processo de formação inicial bem específico, para ela

o curso de Pedagogia se perdeu no meio do caminho, quando a gente era direcionado para os anos iniciais ou para o pré-escolar os professores também se direcionavam melhor, então hoje, na verdade, eles tem que dar conta pra um Pedagogia pra todo mundo e que, na verdade, não abarca ninguém; na verdade, tu abarca o teórico, mas não abarca o prático. Então, eu sempre digo assim, o meu período formativo eu não troco por nenhum (PROFESSORA 4).

Para ela, o desenho de formação instituído na universidade hoje está deixando a desejar tendo em vista que ganhou-se em extensão, mas perdeu-se em profundidade, tanto no que se refere a teoria quando a prática. Ressalta que nesse modelo, os próprios professores deixam a desejar tendo em vista que em nome de não ter esse direcionamento claro, acabam tencionando a abordagem das disciplinas que ministram para o que pesquisam e estudam em seus grupos.

Nóvoa, neste sentido, propõe que a formação dos professores deve ser pensada dentro da profissão. Com isso o autor quer dizer que para que o campo da formação de professores escape deste efeito discursivo que “*tende a vender mais do que desvendar*” (p. 27) é preciso se esforçar para manter a lucidez “*e construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores*” (p. 28). A partir do exposto, a proposta do autor é construída a partir da apresentação do que ele denomina cinco facetas

desta problemática: práticas, profissão, pessoa, partilha e público. Segundo o autor essas palavras referem-se a propostas de ação em que a formação de professores deveria estar alicerçada.

Meu objetivo aqui não é apresentar a proposta de Nóvoa em detalhes, mas anunciá-la tendo em vista sua importância para pensar as lacunas e fragilidades da formação inicial que formam um profissional preparado para trabalhar com situações reais. Longe de generalizações, minha preocupação, por isso recorro ao pensamento do autor, baseia-se na necessidade de realizar uma formação de professores a partir de situações e casos reais como evidenciado nas narrativas das docentes como um diferencial de seu processo formativo. Sobre isso, quando Nóvoa se refere à Prática defende a necessidade de refletir sobre a formação não mais a partir de referências externas, mas sim se baseando em referências internas.

Ao se referir a referências internas, Nóvoa está pensando em situações que tem relação direta com o trabalho docente na escola. Neste sentido, a prática é concebida como “lugar de reflexão e formação¹⁶” (Ibid., p. 33) e abandono da concepção instituída de que a profissão docente se define e resume pela capacidade de transmitir saberes. Mais do que isso, o que o autor está propondo, é a “importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional” (Ibid., p. 35).

A Profissão para o autor é o que melhor ilustra sua proposta de formação, pois se baseia na premissa de passar para dentro da profissão a formação de professores no intuito de trabalhar para adquirir uma cultura profissional. Em outras palavras, o que se quer é conceder aos professores mais experientes, que tem assumido papel secundário devido ao “conjunto vasto e heterogêneo de especialistas que ocupam lugares de destaque nos departamentos universitários de Educação” (Ibid., p. 36), papel central na formação dos mais jovens.

O alerta de Nóvoa está alicerçado no argumento de que “a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional” (Ibid., p. 37) em que o foco são as nuances e descompassos do que se encontrará no chão da escola. Neste sentido, as teorizações sobre a pedagogia universitária são potentes no sentido de contribuir para o questionamento do que podem dizer/fazer professores que discursam sobre

¹⁶ Para exemplificar Nóvoa aponta o modelo de formação dos médicos como o que deveria inspirar as propostas de formação de professores. Segundo o autor (Ibid, p. 34) “do que pude observar, quero chamar a atenção para quatro aspectos: i) o modo como a formação se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso; ii) a identificação de aspectos a necessitarem de aprofundamentos teóricos, designadamente quando à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação; iii) a existência de uma reflexão conjunta, sem confundir os papéis de cada um (chefe de equipa, médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando mobilizar um conhecimento pertinente; iv) a preocupação com questões relacionadas com o funcionamento dos serviços hospitalares e a necessidade de introduzir melhorias de diversa ordem”.

a escola sem ao menos terem vivenciado a experiência de ser professor da educação básica pública brasileira. As contradições entre discursos e a prática neste contexto reafirmam a necessidade de devolver a formação de professores aos professores e não, unicamente, aos cientistas da educação.

A Pessoa se refere a premissa de que os professores sejam pessoas inteiras, que percebam o ato de ensinar como profissão do humano e do relacional. Nas palavras do autor, “trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor* e que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa” (Ibid., 39). A partir disso, percebe-se a necessidade de assumir os professores em sua inteireza no exercício do seu trabalho para a construção de uma *teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade*. Com isso, o desejo de Nóvoa é promover espaços que permitam ao professor elaborar conhecimentos pessoais, possíveis a partir de espaços de reflexão e autorreflexão, no intuito de “captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (Ibid., 39). A presença de um conhecimento pessoal é pertinente tendo em vista que esse permite uma maior conscientização do sentido do seu trabalho e de sua identidade na profissão, o que não tem espaço quando o conhecimento profissional é o único valorizado.

Partilha é outro elemento importante da proposta de Nóvoa. Em sua proposta a partilha reclama a consolidação de um *tecido profissional enriquecido* que somente será possível a partir da integração, na cultura docente, de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho. Para Nóvoa a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe que se efetiva na busca de parcerias para o exercício coletivo da profissão. A realização de projetos educativos associada a ideia de ética profissional são duas das tantas implicações que o trabalho colaborativo faz emergir na escola que, historicamente, é marcada pela diferença sociocultural.

Sendo assim, “é urgente reforçar as comunidades de prática”, pois essas são responsáveis pela efetivação do “sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem de processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção” (Ibid., 42). O desejo do autor é que através do diálogo e da partilha sejam construídas pontes na escola que venham a contribuir para a difusão de práticas que distanciem-se da concepção de trabalho isolado ou que para um exercer a docência o outro precisa sair. O autor propõe inverter essa lógica e isto constitui um grande desafio tendo em vista que o imaginário social instituído ampara-se em ideias de competitividade e individualidade.

Por fim, a ideia de Público busca a “comunicação pública e de participação profissional no espaço público da educação” (Ibid., 42). Em outras palavras, a argumentação do autor esclarece que

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação (Ibid., 44).

Nóvoa alerta para a necessidade de os professores assumirem os espaços públicos como dispositivos para reafirmarem a importância e necessidade de seu trabalho em uma sociedade de tem questionado sua presença e papel social. Mas, para isso, é preciso que se percebam como profissionais, que reconheçam a docência como uma profissão.

4. 2 CAMINHOS QUE CONSTITUEM O “*SER PROFESSOR*”: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE REALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

Tendo ciência que o foco da Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, linha na qual a presente pesquisa se inscreve, é o sujeito professor, seus trajetos e saberes e entendendo a formação como uma trama de saberes e fazeres complexos, nos lançamos no desafio de nos aproximar dos imaginários dos professores sobre a escola, o espaço em que efetivamente realizam sua docência. Desde o início sabíamos que nossa caminhada não seria fácil, mas mesmo assim fomos fortes nesta aventura de conhecimento.

Neste capítulo compartilharemos pensamentos, reflexões e diálogos provenientes de nossos encontros com as professoras. Nesse sentido, nossa aspiração foi fazer uma leitura da formação de professores a partir da dimensão simbólica que é o pano de fundo para compreender o imaginário social, tendo em vista que a relação estabelecida é de reciprocidade já que o imaginário precisa do simbólico para passar do virtual para o real, ou seja, para poder existir (CASTORIADIS, 1982). Assim sendo, para que a valorização docente se efetive é preciso investir esforços para mexer na cultura e isso é possível, de acordo com Castoriadis, pela dimensão criadora do ser humano.

A partir de agora apresentaremos os diálogos que tecemos com nossas parceiras de pesquisa, mantendo nosso compromisso de não identificar seus nomes e as escolas em que atuam. Aqui, socializaremos questões específicas dos locais de trabalho das docentes, bem como como se sentem/percebem como profissionais nestes espaços.

No tópico guia *Como se sente nas escolas em que atua?* a Professora 1, que atua em uma escola da rede municipal com a educação infantil e em uma escola da rede estadual com anos iniciais, foi enfática ao afirmar que

Eu gosto das escolas em que eu atuo, não me sinto muito bem no estado nessa parte da gente não poder dar opinião, da gente não poder ser contra ou a favor de alguma coisa, só seguir tudo, mas não chega ao ponto de me fazer querer sair de lá, então, me sinto bem. Divergência de opiniões, mas não ao ponto de não me deixar feliz (PROFESSORA 1)

Segundo a professora, ela se sente bem em ambas as escolas, mas ressalta que na rede municipal tem mais liberdade para falar, expor sua opinião e pensamentos do que na escola da rede estadual em que conta que muitas vezes tem o direito ferido. Neste sentido, no tópico *em qual das escolas mais gosta de estar* a docente afirma que depende do ponto de vista. Diz que no estado tem amigas que extrapolam o espaço escolar, ou seja, são amigas pessoais; enquanto que no município são mais colegas de trabalho. No que se refere as condições de trabalho evidencia que:

O estado paga quase a metade do salário do município, tem muito mais alunos, então é bem conflitante receber quase a metade e ter um monte de alunos, ter que planejar muito mais porque tenho um 2º ano. No município, em compensação, a gente é mais valorizado enquanto professor, a nossa opinião vale mais, a gente dá opinião sobre tudo na escola, é uma escola menor, são dez professores, tenho um berçário que não demanda tanto tempo meu de casa, é muito mais coisas que tu faz na hora com eles. Então, em qual eu me sinto melhor, depende desse ponto de vista (PROFESSORA 1).

Como se vê, as condições de trabalho que a professora evidencia são muito diferentes e o que a motiva a estar em um local recebendo a metade do salário são as relações de amizade e companheirismo que estabelece com suas colegas de trabalho e o reconhecimento de seus alunos e pais quanto ao trabalho que desenvolve, aspecto que foi evidenciado por ela em vários momentos de nossa conversa.

Durante a entrevista, a Professora 1 revelou que também teve experiência em uma escola da rede particular da cidade e que quando se afastou por razão da aprovação no concurso público

Estranhei muito porque no particular tu tem tudo e o que tu não tem, tu manda pedir e tu tem pela família. Trabalhei numa escola de crianças de elite, então o que tu mandar pedir vem três vezes a mais da quantidade que tu precisava e isso eu achei muita diferença porque, por um bom tempo, eu fiquei nas duas redes, então teve uma época que o particular financiava o público no meu trabalho, porque o que sobrava lá eu levava para a outra (PROFESSORA 1).

Buscar estratégias para continuar desenvolvendo seu trabalho com qualidade foi e continua sendo uma premissa básica do seu fazer em sala de aula. A docente salienta que o município ajuda mais tendo em vista que a escola é menor e que direção e coordenação estão

mais próximas dos professores. Na rede estadual, sente falta de apoio e que financia os materiais que necessita, “*não adianta, o estado está falido, não dá nada, falta até giz*”. No entanto, a Professora 1 não deixa se abalar e salienta a necessidade de ter jogo de cintura e iniciativa para encontrar alternativas para trazer para sala de aula os materiais que necessita, tendo em vista a satisfação e aprendizagem de seus alunos.

Quanto ao tópico *Experiências positivas e negativas que já vivenciou nos espaços em que atua*, a docente ressalta o que ela chama de “choques de gestão” como experiência negativa, ou seja, cobranças impostas ao seu trabalho e das quais discorda devido a seus princípios éticos e epistemológicos. Sobre isso, conta que:

Eu sempre tive problemas em questão de gestão. Por exemplo, quando eu estava no particular eu saí, não foi porque eu fui chamada e nada, foi por uma escolarização da educação infantil. Eu tinha crianças de 3 anos e elas queriam que ensinasse vogais, letras e não é isso que eles tem que fazer agora, eu não vou fazer, vai fazer porque eu pago teu salário, bom então quando tu me mostrar um teórico que diga que aos 3 anos é o melhor para criança que ela saia sabendo as vogais e o traçado das vogais aí eu vou fazer, mas nesse caso não porque o que eu leio é ao contrário, o que eu leio é que eles tem que ter outras vivências agora para que quando eles cheguem no primeiro ano eles estejam prontos para vivenciar o que o primeiro ano tem que fazer. Já no público, a questão assim de: não vamos gastar com isso, eles só tem que ficar aqui, não, eles não tem que ficar aqui, eles estão na escola e a escola serve pra eles e não para os pais ir trabalhar. Então eu sempre tive choques assim de gestão, com não querer fazer. Mas agora até que não muito mais porque a gente vai achando um lugar que pense mais ou menos como tu e vai sendo melhor, mesmo que eu tenha que sair de Camobi e atravessar a cidade, mas é uma escola que eu acredito (PROFESSORA 1).

Acreditar na educação e no trabalho que desenvolve certamente é uma das características mais marcantes da Professora 1. Ela mostra que é preciso ter coragem para lutar a favor do que se acredita, mesmo que os empecilhos e obstáculos que se colocam no caminho insistam em querer lhe engessar. Questões como cuidado, dedicação e zelo a distinguem como uma professora comprometida com a educação, como alguém que tenta tudo que pode para fazer a diferença nas escolas em que trabalha.

Ao refletir sobre o tópico *relações entre equipe de trabalho nas escolas em que atua*, revela que “*eu tenho alguns problemas com colegas de trabalho porque eu falo muito o que eu penso, não importante quem seja, então sempre tem algum atrito, tem coisas que me irritam e que eu não consigo abstrair*” (PROFESSORA 1). Salienta que se sente incomodada com as colegas com as quais divide a sala de aula quando a deixam de qualquer jeito, quando deixam brinquedos quebrados para as crianças, quando deixam espalhados os materiais e jogos que foram usados, tendo em vista o entendimento de que a criança não merece qualquer coisa, nem estar em qualquer espaço. Além da limpeza e organização que são questões que considera

básicas, procura trazer sempre uma novidade, algo que chame atenção, que desperte a curiosidade das crianças e que sirva para impulsionar sua aprendizagem.

A Professora 2, que atua em uma escola da rede particular com a educação infantil e que teve experiência de um ano na rede municipal no contrato emergencial do município com o segundo ano dos anos iniciais, revela que se sente bem nas duas escolas embora as diferenças entre elas sejam evidenciadas como um importante aspecto para analisar como se dão as relações em cada uma.

Eu me apaixonei pela escola do município. É uma escola pequena, mas a diretora, vice-diretora, os professores, coordenação tem um envolvimento para tornar a escola cada vez melhor. Eles abraçaram a escola como uma família mesmo, não só na hora de falar em público, eles têm poucos espaços, mas eles vão sempre acomodando assim para que tudo aconteça. Fazem eventos e campanhas onde é arrecadado dinheiro para investir em alguma coisa que a escola necessita e que se tu vai esperar pelo governo não vem nunca (PROFESSORA 2)

Conta que este ano de experiência serviu para desconstruir a ideia de escola pública como um espaço qualquer, em que não há preocupação com o aluno, em que não se faz nada. O envolvimento de toda a comunidade em prol da melhoria da escola é salientado por ela como um dos elementos que são imprescindíveis e necessários em toda a escola e que somente essa vivência a proporcionou, tanto que *“tem um envolvimento de todos ali que é apaixonante, tanto que eu comecei a sofrer porque eu ia ter que sair da escola, eu fiquei um ano, eu entrei em maio e finalizei o ano e eu dizia: eu quero ficar nessa escola”* (PROFESSORA 2).

Conta que mesmo que sua inserção no município tenha sido pontual e por tempo determinado, revela um fato que marcou sua entrada na escola.

Eu não tive tempo de preparar nada de diferente para me apresentar, então eu peguei e pedi para a minha prima comprar duas caixas de bis, separar de dois em dois e fazer um bilhete para entregar na minha apresentação e o fato de eu ter dado dois bis para eles fez eu me tornar a melhor professora do mundo naquele ano. Eu ouvia “profe, tu é a melhor profe do mundo”, “profe, eu quero ir embora contigo”, “profe, eu quero que tu nunca mais saia daqui”, então essas coisas são pequenas mas marcam a vida de gente (PROFESSORA 2).

Avalia os vínculos com professores e alunos como os grandes resultados do trabalho que desenvolveu. Já, no que se refere a escola particular, menciona que é a lógica da competição, do individual sobre o coletivo, do querer ser melhor que o outro é o que impera. Conta que *“eu adoro trabalhar ali, mas eu entro para minha sala de aula e ali eu faço o meu trabalho, saio para fazer meus 15, 20 minutos de café e volto para minha sala de aula”* (PROFESSORA 2). De acordo com sua avaliação, o que acontece é um problema de gestão no sentido de que as normativas e cobranças não são iguais para todos na instituição e que as

relações dentro da escola são frágeis devido a isso: *“se tu vai expor o que tu pensa, tudo mundo já leva para o lado pessoal, não tenho nada contra a pessoa, eu estou falando da questão profissional, de sala de aula, de como eu penso que tem que ser, então, é complicado, é muito difícil”* (PROFESSORA 2).

Apesar disso, afirma que se sente bem na escola particular em que atua, pois sua preocupação e foco são as crianças e o trabalho que desenvolve com elas e que se não gostasse já teria pedido demissão, pois para ela *“o mínimo que a gente precisa é se sentir bem e ter prazer quando a gente trabalha, porque a pior coisa que tem é trabalhar não gostando”* (PROFESSORA 2).

Sobre o tópico *experiências positivas e negativas nas escolas em que atua*, a docente salientou o reconhecimento de pais e alunos em relação ao trabalho que desenvolve, a experiência da aprendizagem e da alegria da criança quando passa a fazer algo sozinha, a cumplicidade e a amizade que se efetivam na aventura da busca pelo saber que a impulsionam a seguir. Ressalta como negativo a presença na escola de colegas que gostam de desestimular, que estão sempre reclamando e *“querendo ou não a pessoa negativa acaba te afetando, tu tenta não, mas acaba sabe”* (PROFESSORA 2), por isso

Eu tento ficar o mínimo possível dentro da sala dos professores. Como agora eu voltei a morar com os meus pais em Camobi, é um para fora, então eu saio sempre meio dia e trinta, porque eu não sei como vai estar o trânsito até o centro. Se eu chego cedo, eu fico sentada dentro do carro, escutando uma música, lendo, descansando e quando é 1h15min eu entro, passo na sala dos professores para ver se tem recado, se não tem já subo para minha sala, então assim, como é que eu vou te dizer, eu já não tenho mais paciência de ficar na sala dos professores quando está quase todo o grupo, os assuntos, aí eu reajo assim (PROFESSORA 2).

Outro elemento que destaca como negativo e desgastante dentro da escola particular em que atua se refere ao desencontro de informações e orientações que recebe da coordenação pedagógica. Conta que existem normativas na instituição que são apenas para algumas pessoas e nesse sentido acontecem situações de concorrência entre professores e níveis, o que para a Professora 2 *“contribui para distanciar a gente ainda mais, eu acho que ela não percebe que faz isso, eu aprendi com o tempo a conseguir ficar mais quieta, não falar muito o que eu penso e isso para mim fez bem porque não é todo o mundo que aceita”*.

Com 15 anos de experiência em uma escola da rede particular e 3 na rede municipal, percebeu-se que a Professora 3 vem vivendo um momento delicado de sua profissão. No tópico *como se sente nas escolas em que atua* salientou aspectos que contribuem para perceber que atualmente o estar na escola pública tem gerado mais satisfação quando comparado com a escola particular. Inicia salientando a excelente estrutura física e espaço externo que a escola

do município oferece, o apoio e incentivo da direção e coordenação também são citados como contribuições para o trabalho que desenvolve, o trabalho em equipe é outro diferencial mencionado pela docente.

É um lugar assim muito bom de trabalhar, o que eu preciso as meninas conseguem para mim. Elas estão sempre te dando um suporte bom, a coordenação, a direção. A gente tem uma coordenação democrática, a gente conversa, nada é muito imposto, a gente tem bastante conversa. É o terceiro ano que eu estou aqui e não pretendo sair (PROFESSORA 3).

Como se percebe, a docente revela um sentimento que a permite sentir-se feliz, realizada. Todavia, quando narra sua vivência na escola particular, evidencia o paradoxo em que se encontra. Segundo ela,

[...] adoro o meu trabalho, eu adoro a escola, a escola é a minha família, eu estou a 15 anos lá, é a minha segunda casa e eu acho que eu me sentiria muito mal em sair de lá, mas assim, muitas vezes eu chego em casa repensando por algumas coisas que acontecem, de te impor muita coisa, de te cobrar muita coisa e não te dar suporte para isso. A estrutura da escola é maravilhosa, a gente tem um pátio que nenhuma outra escola tem em Santa Maria, as salas de aulas são boas, eu acho que é uma questão de gestão mesmo assim sabe, é de questão interpessoal, a escola cresceu muito, quando eu entrei era uma escola menor, hoje a escola está com quase 700 alunos. Eu entendo que umas coisas precisam mudar até por causa dessa dinâmica de número de alunos, de número de professores, as relações acabam mudando também entre as pessoas, mas muitas vezes eu chego em casa repensando. Não é uma gestão democrática, tudo é muito imposto, tudo é muito cobrado, a gente tem que fazer muita coisa fora porque é inviável tu fazer dentro da escola (PROFESSORA 3).

Como se vê, a distância entre gestão e professores e as cobranças que privam a docente de descansar no final de semana para dar conta das solicitações feitas pela instituição são fatores continuamente citados por ela durante nossa conversa. Conta que essa pressão é recente, que nunca foi assim, mas que a mudança de pessoas e o crescimento desenfreado da escola contribuíram para a situação instalada atualmente. Apesar do descontentamento e de estar repensando sua permanência na escola, diz que

Eu não peço para sair porque eu não quero perder esses 15 anos que eu tenho. Se eu peço para sair, eu saio com as mãos abanando. Eles pagam o que tem que ser pago para o professor de ensino fundamental, não é ruim o salário e a gente tem os quadriênios, mas eu repenso, repenso pela cobrança que tem em cima da gente. Quando tu me perguntaste o que tu faz no tempo livre, eu fico fazendo coisas para escola particular, não tem tempo de planejamento, não tem reunião para planejamento. É bem complicado e faz perfil de turma para mandar para a coordenação, e faz avaliação de livro didático para mandar para a coordenação, e faz parecer descritivo de 5 páginas com competências, habilidades e valores de cada conteúdo que tu trabalha com a criança durante o trimestre, então assim, a gente passa horas fazendo o parecer descritivo, tu passa horas fazendo planejamento (PROFESSORA 3)

Revela que nunca se opôs as solicitações da escola, todavia o que vem a desgastando é a cobrança sem suporte, ou seja, de condições mínimas que são necessárias para que dê conta de executar suas tarefas na escola e não apenas em casa. Apesar de ser uma opção permanecer, afirma que *“eu sinceramente acho que o meu tempo lá está acabando, não sei porque, eu tenho essa impressão sabe”* (PROFESSORA 3).

Ainda que não tenha certeza se quer ou não permanecer na escola particular, salienta o grande desejo que tem de continuar na escola pública. Conta que seria mais fácil se ficasse na escola por mais 20 horas, pois além de beneficiá-la, reverteria em benefícios no que se refere ao seu trabalho em sala de aula e na questão de que as próprias crianças teriam uma professora que as acompanhasse durante todo o dia.

Quando foi provocada a relatar as *experiências que vivenciou nas escolas em que atua*, evidencia que não se lembra de ter passado por nenhuma negativa no município, salienta apenas que as horas planejando que são um direito dos professores não existem. No entanto, comenta que *“a única coisa que a gente reivindica e que não depende da escola são as questões das horas planejamento que é obrigatório na rede municipal, a única coisa que a gente não tem ainda, mas que não é por culpa da escola, é da gestão da Secretaria”* (PROFESSORA 3), mas mesmo assim evidencia que conseguem um dia de planejamento mensal por organização e apoio da própria escola que se mobiliza por saber da necessidade de suas docentes. A escola possui uma estagiária que faz a substituição das professoras que se encontram em dia de planejamento e esse rodízio acontece mensalmente nas segundas e quintas-feiras.

No particular, diz que *“experiências negativas do ano passado para cá eu tive muitas: pela questão das relações, pela troca de gestão, as cobranças que vieram impostas, da saída da antiga coordenadora que era uma profissional excelente”* e isso na sua avaliação vem a desgastando física e mentalmente, causando *stress* e cansaço. Outra experiência negativa diz respeito aos planejamentos que requerem que a docente e suas colegas de nível tenham que se reunir fora da escola para dar conta e que não são renumeradas para isso. De positivo, ressalta a relação com as crianças, o espaço físico que as escolas proporcionam, o apoio da gestão da escola do município, o retorno positivo dos pais das crianças quanto ao seu trabalho em ambas as escolas.

Quanto as *relações de trabalho*, afirma que no município as colegas são muito tranquilas. No particular, por ser uma escola bem maior, não se estabelece uma relação mais íntima com todos, por isso formam-se os grupos de trabalho. Ressalta ainda que *“no município a relação com a coordenação e a direção é bem aberta, no particular quase não temos contato, não se tem abertura para expor pensamentos, sugerir, elas mandam e nós temos que fazer”*

(PROFESSORA 3). Partindo disso, afirma que hoje, se tivesse que escolher, prefere atuar e estar na rede municipal, “*eu chego em casa de tardezinha enlouquecida, eu ainda estou lá por questões financeiras, para não perder todos os direitos que eu tenho, porque se eu não for mandada embora eu vou sair com o meu salário simplesmente, se eu pedir para sair não pego fundo de garantia, não pego nada*” (PROFESSORA 3).

A professora 4 trabalha com a educação infantil nas duas escolas em que atua: uma municipal com o pré-escolar e outra particular com o berçário. Conta que se sente feliz em ambas e que tem até receio de fazer concursos públicos, pois teria que escolher onde ficar e no momento avalia isso como uma tarefa difícil. Ao falar das escolas em que atua, salienta que a do município é pequena, tem quatro salas, uma sala de direção, um refeitório, uma cozinha, um banheiro dos professores e uma pracinha com todos os brinquedos adaptados para as crianças. Apesar da estrutura ser pequena, em termo de jogos, equipamentos, mobiliário tudo é novo e é sempre renovado, o que falta são brinquedos.

No privado eu tenho tudo também, a única coisa que é diferente é que tudo vem dos pais. Falta uma biblioteca, infelizmente a nossa biblioteca é pobre; pobre no sentido de os livros não serem atrativos, são só os clássicos. Eu tenho 6 livros de pano, mas eu tenho 10 crianças, quer dizer, eu tenho livro para 6 e não tenho livro para 4, me falta 4 e é muito ruim dar livro para uns e não dar livros para os outros, sabe o que eu fiz: eu comprei livros de pano, comprei os 4 que faltavam e deixei na escola, então, tem 4 livros que são meus (PROFESSORA 4).

Apesar dessa dificuldade que encontra em relação a biblioteca, revela que vivencia muitos momentos bons nas escolas em que atua e que o que contribui efetivamente é a possibilidade de tem de falar, de dizer o que pensa e como sente que as coisas estão acontecendo. Segundo ela, essa abertura facilita bastante seu trabalho mesmo que em alguns momentos se perceba como “tarefeira” no sentido de dar conta das demandas da instituição privada. Ressalta ainda que o envolvimento nas atividades que propõe, a felicidade estampada no rosto simplesmente por estar na escola, o desejo de aprender e a experiência de ser importante para as crianças é extremamente positiva para a docente e é o que a faz continuar.

No público a gente trabalha com as curiosidade infantis, coisa que infelizmente no particular eu não consigo porque eu tenho uma apostila para cumprir, embora a minha apostila dos 2 anos eu exerço a partir de agosto, porque eu me nego a trabalhar ela desde o início do ano, eu me nego piamente, eu me nego porque primeiro existe toda uma noção de grupo, de interações, de estar com o outro, de dividir o meu espaço com outro, de aprender com o outro que eles são pequenos, de entender que eu falo e que eu não mordo, que eu não belisco. Isso a apostila nunca vai me dar, então assim, eu só trabalho a apostila depois de agosto e não tenho por meta terminá-la e sempre deixo isso claro para os pais, o que eu tenho que terminar com meus alunos é o entendimento do que é estar na escola porque a apostila eles tem o resto da vida pra terminar (PROFESSORA 4).

Quanto as experiências negativas, fez pontuações no sentido de ter que se calar diante de situações e fatos com os quais é totalmente contrária. No particular ressalta a preocupação com a opinião dos pais e não com a de seus profissionais, a imposição de tarefas que avalia como inadequadas e improdutivas para as crianças e para a própria escola como a questão da apostila mencionada acima, a dificuldade de lidar com sentimentos como angústia, frustração por saber que as coisas poderiam ser feitas de outra maneira. No público, por sua vez,

as professoras de muito mais tempo se acomodam. Quando tu chega no final do teu estágio probatório, em que tu vira professora, funcionário público mesmo, tu acaba relaxando sabe, a palavra é essa e eu, não só por estar em estágio probatório, mas por acreditar na educação da pequena infância, das crianças pequenas eu sempre procuro fazer um bom trabalho. O mínimo está ótimo para eles e eu não acredito que criança não tenha que ter o máximo, eu não acredito nisso sabe (PROFESSORA 4).

Além disso, salienta a falta de perspectiva no sentido de ir além e a noção de que o básico é suficiente como elementos negativos no município. Percebe-se que as professoras da rede municipal se acomodam com mais facilidade e, em decorrência disso, não sentem a necessidade de continuarem sua formação para atualizarem-se. Diante disso, as crianças acabam sendo submetidas a um processo formativo empobrecido devido ao fato de que as práticas e fazeres escolares não se renovam e, ousado dizer, acabam sendo repetidas ano após ano.

No que diz respeito as *relações nas escolas em que atua*, evidencia que são relativamente boas, porém

O que mais dificulta são as relações com colegas que te entendem como a que se acha porque vem da universidade. Tem um estereótipo que infelizmente tu carrega por ter mestrado: o de que tu sabe mais que os outros, mas eu acho que mestrado não me diz que eu sei mais do que o outro, não é isso, me diz que eu tenho uma formação para além do outro, mas não que eu saiba mais do que o outro; é a que fala, é a que faz, é a que continua na universidade, é a que isso, é a que aquilo. Eles te dão uma polpa que nem tu te dá sabe, então isso dificulta um pouco às vezes porque eles acham que tu é a que sabe, que tu não sei o que, que tu tá se achando muito, o que eu não tenho no particular. No particular a relação é bem tranquila e o que me entristece é isso que eu já falei, é a falta de maturidade de alguns colegas para trabalhar com situações dentro da escola (PROFESSORA 4).

No entanto, busca se aproximar das colegas de trabalho no sentido de mostrar que o que deseja é contribuir para a qualificação da escola e não o contrário. Frisou em vários momentos que sua maior realização como docente é o estar com as crianças, aprender com elas e, diante disso, busca fazer e trazer o que tem de melhor para dentro das escolas em que hoje está inserida.

Como se percebe a partir das narrativas apresentadas, cada uma das professoras se relaciona com sua docência de uma forma muito particular. Há situações em que suas histórias se cruzam, porém, há fatos que são peculiares a cada uma. Neste momento e diante de tudo que foi apresentado, é pertinente pensarmos o sentido que as quatro professoras que compartilham

conosco esse processo de investigação deixaram vir a tona no que diz respeito a como estão constituindo-se profissionalmente no espaço da escola.

Foi possível perceber a realização no que diz respeito a sua profissão, mas também sentimentos de frustração, descontentamento e cansaço no que se refere ao estar na escola hoje como trabalhador. A partir do exposto pelas professoras, ainda que o cenário atual da educação brasileira esteja fragilizado, constata-se que hoje o espaço público, com especial destaque para a esfera municipal, tem sido considerado o melhor espaço para se estar como professor atualmente. O salário, a estrutura escolar, a equipe de trabalho e a gestão foram apresentados como elementos potencializadores desse sentimento. Em contrapartida, a escola privada que aparece no imaginário de grande parte dos docentes como a melhor de se estar pelas condições de trabalho, aparece como a que produz os maiores índices de insatisfação, mal-estar e stress, tendo em vista a cobrança exacerbada e a restrita ou inexistente possibilidade de fala.

A Professora 1, que é a única que atua no estado, denunciou o sucateamento da escola ao afirmar que o mínimo que é necessário para se dar aula está faltando, as salas estão cada vez mais cheias e o salário está sendo parcelado. A esse ponto, passo a me perguntar: e a dignidade dos professores estaduais? Em uma sociedade individualista e competitiva como a nossa, em que o que importa é o ter, como ficam? Quem pagará suas contas? Como se alimentarão? Como sobreviverão? Parece ridículo, mas os professores estaduais vivenciam atualmente umas das piores crises da história da educação no país.

Com Castoriadis afirmo que as significações imaginárias sobre a docência se apresentam nas duas formas, a instituída e a instituinte, para todas as professoras, independentemente da idade ou tempo de atuação profissional. Em outras palavras, os professores ao longo de sua vida profissional vivenciam momentos de extrema alegria, satisfação e entusiasmo quanto ao seu trabalho, afirmando inclusive que não se percebem fazendo outra coisa. Em contrapartida, também vivenciam momentos em que enfrentam situações em que colocam em questionamento a escolha profissional feita diante do contexto social que vivenciam profissionalmente e do qual emergem cobranças e resultados que revertem em desencantamento e desinvestimento profissional.

Percebe-se que complexidade da profissão docente e a necessidade dos professores se reinventarem constantemente no sentido de não se deixarem desaminar no desenvolvimento de seu exercício profissional, pois parto do pressuposto de que a nossa imagem reflete o que somos e o que fazemos enquanto docentes. Dessa forma, é imprescindível que os docentes lancem um novo olhar sobre a profissão que desempenham, que a autovalorização profissional seja o princípio norteador de sua ação educativa e profissional.

A escola como espaço de realização da docência não tem dado conta de potencializar o envolvimento dos professores. Compartilho com Nóvoa (2016) a compreensão de que o problema da educação não está na escola. Antes de tudo está na falta de compromisso social e político com a educação, ou seja, fala-se muito em qualidade, todavia, as condições para que se chegue a sua efetivação são quase inexistentes. Não basta apenas alimentarmos a ideia de que a escola é importante e que é preciso frequentá-la, há necessidade de comprometimento e de investimento dos órgãos públicos no que diz respeito a garantia de condições e de um corpo docente realmente qualificado.

Neste sentido, evidencia-se o segundo problema que é a fragilidade do processo formativo inicial. Segundo Nóvoa, o excesso de teoria em contraponto com a ausência de contato com a realidade escolar é um dos elementos mais potentes para explicar o fato dos professores não se mobilizarem, envolverem na realização de seu trabalho como realmente deveriam. O autor chama atenção para o fato de que somente na realidade brasileira os professores trabalham em mais de uma escola e que esse é um elemento que dificulta ao professor conhecer o espaço em que está se inserindo.

Hermann (2010) defende a necessidade de os professores se lançarem em busca de “múltiplas experiências” no sentido de advertir os riscos a que nos submetemos, enquanto professores, quando nos isolamos em um “ambiente restritivo”. Para ela, “quando um projeto educativo deixa de lado os recursos da fantasia, ele se reduz a uma instrumentalização, a uma racionalização que simplifica as questões” (p. 46) e que acaba por negar a possibilidade do professor ampliar sua compreensão sobre si mesmo e sobre o mundo e de aprimorar sua capacidade de escolha no que se refere a condução do seu trabalho.

Diante do exposto, defendo a importância de conhecer com o professor se percebe em sua profissão tendo em vista a possibilidade de colocar na roda outras formas de experimentação, tencionando o debate sobre a necessidade do professor se valorizar, reconhecer-se como sujeito ativo na produção de outro imaginário sobre si e sobre sua profissão.

4.3 DE QUE LUGAR FALA AQUELE QUE SE IDENTIFICA COMO PROFESSOR?

Para compreender a docência a partir de sua dimensão simbólica é preciso tomá-la a partir do entendimento de que esta é uma construção que nos faz sujeitos de emoções, de razões, de desejos e paixões. A aproximação dos sentidos construídos nos faz penetrar num campo

onde se articulam significações imaginárias que nos provocam a percorrer caminhos sinuosos, o campo do visível e do invisível, o que se mostra e o que está oculto, o dizível e o indizível (CASTORIADIS, 1982). Os sentidos construídos se materializam nos símbolos, nos mitos, nos ritos legitimados e sancionados pela sociedade, atualizando-se nos diferentes momentos históricos, atualizando, assim, o imaginário social.

Para falar do lugar simbólico ocupado pelo professor em nossa sociedade, Castoriadis (1982) traz contribuições relevantes, na medida em que sua teoria é um campo potente para discutir questões da educação. Conforme Brezolin e Rech (2012, p. 408) não há como negar a dimensão imaginária, pois “mesmo antes de entrarmos em contato com a teoria do Imaginário Social, já somos parte dele, fazemos parte de vários imaginários e estamos a todo tempo instituindo e desinstituindo imaginários coletivos que partem de significações individuais”. Então, utilizar o imaginário social para falar da tensão entre a realidade feita e a realidade em construção é um caminho propício para refletir o sentido que se atribui, hoje, a docência.

Como é possível construir uma identidade profissional em meio a tantas rupturas e descontinuidades? Com Grillo (2006, p.370) defendo a importância de reconhecer o que significa ser, tornar-se e continuar a ser professor partindo do entendimento que de que este caracteriza o “processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor” e, segundo o autor, é o resultado do cruzamento das dimensões social e pessoal.

A dimensão social diz respeito ao que significa a profissão em contexto macro, considerando diferentes situações e momentos históricos, pois “é na leitura crítica da ação docente diante das realidades sociais que se identifica a necessidade de revisar, modificar ou manter os referenciais do professor” (Ibid, p. 370). Por esta perspectiva, entende-se que ser professor, de certo modo, é agir dentro de determinados padrões e referências, buscando formas de não se deixar acomodar, engessar pelas amarras que o sistema coloca com naturalização.

Já a dimensão pessoal se fundamenta no que significa o ser professor para cada profissional, que reflete a importância e necessidade de seu trabalho para o desenvolvimento da sociedade, sem desconsiderar crenças e convicções pessoais e sua história de vida. A dimensão pessoal diz respeito a especificidade que cada um atribui a profissão, a partir de seus próprios referenciais.

Diante disso, provocou-se as professoras a falar sobre como se percebem como classe trabalhadora em nossa sociedade. A reação das professoras ao se depararem com a questão foi de surpresa, percebeu-se que o silêncio seguido de uma pausa para pensar foi a solução encontrada antes de externalizar seus pensamentos sobre como se enxergam profissionalmente.

A Professora 1 conta que “*eu gosto de pensar que eu faço um bom trabalho, que o meu trabalho é muito importante, principalmente quando eu revejo ex-alunos e vejo que eles estão bem, que eles evoluíram; isso me faz pensar que algo de bom tem no que eu faço*”.

Pergunta difícil de responder. Olha, na sociedade nós professores não, claro, tem pessoas que nos veem, reconhecem, tem um olhar que a gente deve ser melhor reconhecida, enfim, mas hoje em dia tu fala com uma pessoa que tu é professora e a primeira reação “Meu deus, tu é louca!”, “Meu deus, não sei o que”, “Meus deus, tu não tinha uma coisa melhor para fazer?” é isso que nos respondem, então assim, a sociedade é culpada pelo que está acontecendo hoje, nós somos culpados e nós somos culpados pela sociedade nos ver assim porque nós não valorizamos o nosso trabalho (PROFESSORA 2).

Alguns dizem “Eu admiro a tua profissão, mas é uma profissão difícil” e a gente acaba tendo que concordar porque realmente é. Eu acho que a sociedade entende o quanto é importante a profissão de professor, mas não valoriza o quanto teria que valorizar. A nossa remuneração, pelo que a gente faz e pela forma que a gente faz deveria ser melhor, sem falar nas condições de trabalho, não no meu caso, as minhas condições de trabalho são boas, mas assim, financeiramente é muito mal pago (PROFESSORA 3)

Como as pessoas me veem? Eu fico triste em saber que a sociedade não me reconhece da forma que eu me reconheço. Eu me reconheço uma pessoa feliz, mas assim, infelizmente a sociedade nos vê como, não sei se seria coitadas, como se a gente valesse pouco entendeu, não digo que sou coitada porque eu não sou, mas vale pouco porque a sociedade vê pelo dinheiro, pelo status e nós, infelizmente não temos status, ser professor hoje em dia é ser o que ninguém quer ser. Infelizmente, é ter uma profissão que ninguém quer, como se fosse assim “escolheu isso porque era o mais fácil”, eu não escolhi pelo mais fácil não, eu escolhi porque eu quis escolher isso. Então assim o que me deixa mais chateada é isso, é esse olhar de menosprezo com a gente, como se não valesse. Eu sempre digo uma coisa, se desvalorizou, desvalorizou por quê? Porque nós também nos desvalorizamos, nós também deixamos de fazer o que nós fazíamos porque assim “como que é que antigamente um professor era tão valorizado e hoje simplesmente se desvalorizou? Será que também não foi porque a gente se acomodou? Profissão que não reconhece que precisa estudar, que precisa ter conhecimento se desvaloriza e infelizmente nosso grupo profissional de professores é um grupo que, terminou o processo formativo de graduação acabou, muitos terminam por ali, fazem uma especialização para ganhar um pouquinho mais. No momento que tu não te renova tu acaba perdendo. Eu não olho a minha profissão com desvalorização e enquanto eu não olhar eu vou ter essa alegria, agora, quando eu olhar como a sociedade me olha, eu acabei como professora também. Ela me vê desvalorizada, mas eu me vejo uma profissional competente que eu sei que eu sou, que faz um bom trabalho, que tem gosto de estar com as crianças. A sociedade nos desvaloriza em função de status, eu não! (PROFESSORA 4)

Percebe-se a partir das respostas das docentes que a imagem que a sociedade instituiu para representar o professor e que é reconhecida e evidenciada pelas professoras em suas narrativas é de que ser professor é ocupar o lugar que ninguém quer ter, ou melhor, é ser o que ninguém quer. Em uma sociedade individualista e competitiva como a que vivemos atualmente em que a lógica do ter é mais valiosa do que a do ser, o elemento status social ganha destaque para analisar a situação docente.

Sei que o imaginário social se institui a partir do que se fala e mostra sobre o professor, sobre a docência, mas assim como salienta a Professora 4, não aceito que a docência e o ser professor somente sejam representados como uma profissão que ninguém quer exercer e muito menos que o olhar sobre nós como profissionais seja de menosprezo e indiferença.

Muitos são os discursos que diminuem os problemas educacionais a ideia de que a educação vai mal porque o professor ganha pouco, que professor só faz greve. Mas, são poucos os que realmente preocupam-se em perceber as condições em que trabalham, que enfrentam diariamente na sala de aula. Ser professor hoje é receber um salário muito inferior se comparado a outros profissionais, é trabalhar em condições quase sub-humanas dependendo da realidade escolar em que se está inserido, é lutar a cada dia contra a violência seja ela física ou verbal, é ser alvo de estereótipos e discursos pejorativos sobre o que é ser professor. É preciso que se entenda que os problemas educacionais não estão e nunca estarão reduzidos ao trabalho do professor, tendo em vista que o processo educacional se constitui de uma série de fatores, que inter-relacionados dão sentido e movimento ao todo na educação.

As professoras também foram indagadas sobre o que as incomoda/desmobiliza como docentes. A falta de união da classe foi o aspecto evidenciado pela Professora 1 tendo em vista que entende que esse é o princípio básico para a conquista da tão conclamada valorização da profissão. Segundo ela *“se todo mundo se unisse como tem que se unir, a gente não estava passando pelo que está passando hoje porque é uma questão que vem de anos essa desvalorização e que ninguém faz nada”* (PROFESSORA 1).

A Professora 2 traz para apimentar o debate a questão da postura de quem faz as cobranças na escola particular em que trabalha. Relata que não sabe se o que sua coordenadora pedagógica fala é válido ou não. Conforme relata há muito desencontro de informações e orientações na escola provenientes da mesma pessoa, *“ela fala uma coisa para mim sobre aquele assunto e sobre o mesmo assunto para outra fala outra coisa e quando tu vai argumentar, tu passa por alterada”* (PROFESSORA 2).

Por sua vez, a Professora 3 contribui no sentido de evidenciar a falta de suporte, isto é, de recursos para o desenvolvimento de suas propostas na sala de aula com as crianças pequenas, bem como a desvalorização da sociedade diante de compreensões que questionam a funcionalidade do trabalho que o professor desenvolve a partir de discursos como *“o professor é aquele que ganha pouco porque faz ganhar pouco”* (PROFESSORA 3).

Essa desvalorização, ou melhor, esse imaginário que foi criado e que é disseminado em torno do que ser professor vem ao encontro do que a Professora 4 afirma lhe incomodar: *“[...] a mesmice de alguns; é o desacreditar, eu achar que o pouco que eu faço está bom, que eu não*

preciso mais ler” (PROFESSORA 4), isto é, a acomodação que engessa os processos de ensino-aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, dos professores que desinvestem no que diz respeito a sua formação continuada. Outro aspecto que evidencia se refere ao que ela chama de inversão de papéis na forma de representar o que seja um bom professor. Segundo ela:

Professoras com erros gritantes de português, mas que são boas, são boas sabe por que? Porque sabem ter autoritarismo com as crianças, então me preocupa muito a inversão dos papéis que está tendo de quem é bom professor hoje, não é quem faz um bom trabalho pedagógico é quem faz um bom trabalho de autoridade, essa inversão está muito grande então isso me preocupa, mas o que me incomoda é isso a inversão dos papéis (PROFESSORA 4).

A Professora 4 coloca em evidencia uma discussão pertinente no cenário atual, ou seja, como é possível identificar o que é um bom professor. Ouso afirmar que as respostas para esta questão são diferentes se levarmos em conta o que pensa a sociedade e o que pensam os professores. Para a sociedade, o bom professor é aquele que mostra que os alunos estão aprendendo, é aquele que as crianças respeitam apenas com um olhar; é aquele que mostra bons resultados. Para os professores, talvez não todos, mas para a maioria e aqui me incluo, o bom professor é aquele que olha para os seus alunos buscando conhecê-los, é aquele que se preocupa e pensa o que vai fazer para suprir as dificuldades de cada criança, é aquele que se aproxima para saber o motivo do choro e do sorriso, é aquele que é, acima de tudo, amigo, é quem busca fazer o melhor para que as crianças aprendam apesar de suas diferenças e contextos.

Essa dicotomia é entendida por mim na diferença entre o estar e o ser professor. O estar professor me parece mais uma consequência, algo que pode ter acontecido por acaso ou por falta de uma opção melhor; enquanto que o ser professor envolve uma escolha que se torna significativa a partir do momento em que cada professor se enxerga, olha para seus processos, para si, se escuta no intuito de rever-se constantemente, fazendo da profissão uma experiência de aprendizagem e de reinvenção de si e do outro.

Como sabemos, o professor é constituído de marcas que tem urgência de serem [re]significadas. Neste sentido, entendendo que não há como separar a pessoa do professor, nem o contrário, é preciso enfatizar a intrínseca relação entre essas duas dimensões como já destacado no início desta escrita. Tudo que a pessoa-professor vivencia o afeta de alguma forma, bem como o que é construído socialmente. Neste viés, se pensarmos na situação da profissão docente atualmente iremos perceber que ela não é nada animadora. O cenário é crítico e marcado mais por discursos do que por ações concretas em busca de melhorias (NÓVOA, 2009). A desvalorização social tem levado a proletarização do ser professor e isso é

preocupante, tendo em vista que o próprio professor tem se questionado sobre a funcionalidade de seu trabalho.

Nesse cenário, quando as docentes foram provocadas a narrar *o que as deixa triste na profissão*. Elas enfatizaram a questão da desvalorização que repercute em questões salariais, status, possibilidade de fala, desunião da classe e a Professora 4 pontua elementos que, ao meu ver, contribuem fortemente para esse imaginário depreciativo em torno do que a profissão representa hoje na sociedade. Segundo elas:

É essa desvalorização geral, da gente mesmo enquanto profissional, enquanto ser humano, porque se tu não receber o teu salário enquanto gente, porque tu come, essas coisas assim me entristecem (PROFESSORA 1).

É não ser reconhecido, tu saber que está numa instituição, claro, não visando somente o poder aquisitivo, do dinheiro, do bom salário, mas a gente sabe que a gente pode ser melhor reconhecida, melhor valorizada. Na instituição que eu trabalho a gente sabe que gira dinheiro, eu acho que a gente podia ser mais valorizada e o que me deixa triste também, às vezes, é que tu faz um bom trabalho e quem é visto são aqueles que puxam o saco entendeu (PROFESSORA 2).

Dentro da sala de aula não tem o que me deixe triste, porque no momento que eu estou com eles a gente esquece de tudo, mas o que me deixa triste é a desvalorização do professor, a mal remuneração, as questões interpessoais que eu estou sempre frisando e que eu acho importante. E esse diálogo com o professor que é tão importante e que é o que eu sinto falta hoje na escola privada, isso é o que realmente é o que mais tem me deixado triste.
(PROFESSORA 3).

O que me deixa muito triste é a falta de entendimento de alguns colegas, de estar num espaço e não entender esse espaço, eu sempre digo ‘não sei como se formou essa criatura’”. Eu tenho colegas que o tempo inteiro dão folhas para pintar. Pessoas que não entendem processo criativo infantil para mim não deveriam estar na sala de aula, porque entende como folhas brancas e um desenho livre ainda; é horrível, é tenebroso, é como se a criança fosse lá de Rousseau. Outra coisa que tem me frustrado muito no particular é a falta de preparo dos professores que estão chegando. Eu acho que a escola particular e a escola pública deveriam ter prova didática para conhecer um pouquinho dos seus professores porque é tenebroso a falta de maturidade para lidar com umas situações, são tão crianças quanto as crianças, gritam mais do que elas, não sabem lidar, não sabem sentar, não sabem conversar. Um adulto não sabe conversar com o colega, se emburra por qualquer coisa sabe, tu não pode dizer que tu é contrária a opinião da colega que ela fica emburrada. É bem complicado, olha. É difícil. (PROFESSORA 4).

O que é criança, o que é trabalhar com crianças pequenas e com crianças maiores, como se dá o processo de aprendizagem das crianças são questões básicas que competem a um profissional que quer ser valorizado entender. Infelizmente, a falta de interesse de buscar, de ir além, de buscar outras formas de desenvolver o trabalho em sala de aula para além do livro didático, de práticas tradicionais de memorização; o aluno, independentemente da idade em que está ou nível em que está, espera que a escola e os professores realmente façam a diferença em

suas vidas e isso acontece quando se tem por premissa, por ideal que somos muito mais do que falam de nós enquanto profissionais e por isso é preciso sempre ir além, ousar, reinventando processo e fazeres.

Ainda que o imaginário instituído sobre a docência pareça estar ganhando cada vez mais força, não podemos esquecer que ele é construído por nós, coletividades humanas. Diante disso, apesar de parecer imutável essa forma de representar a docência, ela é uma criação que nada mais é do que humana e que, como salienta a Professora 4, tem como impulsionador as próprias práticas e fazeres docentes em sala de aula. Infelizmente, a tão sonhada valorização requer um esforço coletivo da classe para que movimentos instituintes se tornem dispositivos de mudança, de transformação, de empoderamento da classe.

Nesse contexto, também buscamos compreender como as professoras se percebem pessoal e profissionalmente a partir desse imaginário instituído que reconhecem e do qual são sabedoras. Diante disso, questionou-se *você acha que fez a escolha profissional certa?* As professoras não hesitaram em afirmar que se sentem bem na profissão, que estão realizadas, que não se percebem em outra profissão, embora reconheçam as dificuldades constantes a serem enfrentadas na escola, o que é comum a todas as profissões: os desafios do dia-a-dia.

A Professora 3 ressalta que *“Sim, eu tive várias opções assim de mudar de profissão, de ser outra coisa e realmente eu não me vejo fazendo outra coisa, eu me sentiria vazia se não estivesse dentro de uma escola, de uma sala de aula. Eu realmente amo muito assim o que eu faço apesar de todas as dificuldades”*.

Eu gosto da escolha profissional que eu fiz, não me sinto, aquela coisa, tomara que venha o feriado, tomara que isso, que aquilo. Eu gosto de ir trabalhar, não é também aquela coisa que não vai gostar de um feriado, mas eu gosto de ir trabalhar, eu gosto de estar lá, não é um fardo ter que ir, por enquanto ainda não, mas hoje assim eu acho que eu fiz a escolha certa (PROFESSORA 1)

Sim, não sei se é porque eu me descobri, eu sou realizada, eu sou feliz pelo que eu faço, eu sinto que eu não me imagino fazendo outra coisa. Ser professora é tão bom, tem dias que não está legal e daí tu chega lá e te dizem “Profe, como tu está linda”, “Profe, sabia que eu te amo”, dá uma melhorada assim 100% porque vem de um ser ali que tu sabe é verdadeiro (PROFESSORA 2)

Com certeza, não tenho dúvida. Por que eu gosto do que eu faço, não é difícil para mim sair de manhã cedo, não é difícil para mim ficar meia hora almoçando [...] Então me deixa muito feliz estar nessa profissão, me deixa muito contente e acho que sim eu fiz a escolha correta, não, tenho certeza que eu fiz a escolha correta. Eu gosto muito do que faço! Eu não sei, eu acho que não seria a pessoa que eu sou hoje se eu não fosse da educação. Às vezes me frustra a forma de entendimento, mas eu sempre digo é a forma de caminhada de cada um, talvez os meus colegas que hoje eu diga que não são corretos, são aqueles que já passaram pelo probatório. Eu acho que é o mais difícil quanto tu estás no público é tu não te contaminar com esses vícios: faz qualquer coisa, não inventa moda (PROFESSORA 4)

Realmente, o grande desafio dos professores hoje ao entrarem na escola é não deixarem se afetar pelo que a Professora 4 chama de “vícios”. A satisfação que é salientada pelas docentes diante da escolha profissional feita representa que por mais que existam dificuldades, nada é mais gratificante do que o sentimento de estarem na profissão que realmente desejam. Neste sentido, entendo que cada um é responsável por sua formação e isso é o que diferencia um bom pedagogo de um que somente está de corpo presente nas atividades que realiza.

Partindo do pressuposto que ninguém nasce professor, mas que nos constituímos docentes a partir de nossa trajetória de formação¹⁷ que se constitui a partir do que vivemos como pessoas ao longo de nossa trajetória de vida entrelaçando-se ao que nos tornamos enquanto profissionais. Posto isso, o conceito é potente para pensarmos como cada sujeito produz sua maneira de ser professor, a partir das interações que estabelece com pares e ímpares, nos diferentes espaços em que participa.

Afirmando terem certeza da escolha profissional feita, as docentes relataram o *maior desejo que tem em relação a sua profissão*. A Professora 2 salientou como desejo sua mudança para o estado de Santa Catarina no qual afirma se sentir mais feliz. Já, as Professoras 1 e 4 revelam a valorização de professores e crianças que é o que vai ao encontro da narrativa da Professora 3.

É ser valorizada financeiramente. Hoje, o maior obstáculo é a questão financeira, porque eu me sinto valorizada e realizada por aquilo que eu faço, mas a gente precisa sobreviver no final do mês. Qual é a diferença, a responsabilidade que tem um médico e um juiz por exemplo, ou um advogado que ganha 10, 15, 20 mil por mês e nós, como nosso salário de R\$1500,00, por quê? Um deputado, o que um deputado tem que ele ganha R\$7,8 mil por mês e muitas vezes não tem nem o estudo e a formação que nós temos. Financeiramente nós não somos reconhecidas, então o meu maior desejo em relação a minha profissão é ser reconhecida profissionalmente em relação a salário. Nós ganhamos muito pouco.

Diante de sua argumentação sobre a necessidade de uma melhor remuneração, nota-se que infelizmente a comparação de salários entre outras profissões é muito desigual e isso decorre do status das profissões em âmbito social. Ainda, percebe-se que a escola não possibilita ao professor seu crescimento. O que ocorrem são acréscimos mínimos depois de alguns anos de trabalho (quadriênios nas escolas particulares, por exemplo). O salário é

¹⁷ Segundo Isaia (2006, p. 368) a trajetória de formação representa o “percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que o professor se reconhece ao longo do mesmo, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa”. Portanto, o conceito é utilizado partindo-se do pressuposto de que pensar este percurso que vai desde a escolha da profissão até o estar na escola (não apenas como profissional, mas, fundamentalmente como pessoa), percebendo e influenciando-se com o que se mostra e se fala da profissão docente é pertinente para promover reflexões no sentido de tornar compreensível o que realmente constitui cada professor hoje.

incompatível com o que é feito dentro da sala de aula, com o trabalho que muitas vezes é levado para casa.

Para exemplificar, a Professora 3 salienta a questão dos planejamentos cobrados pela escola privada. Relata que para atender a demanda da instituição, se reúne com suas três colegas do 1º ano para planejar fora do horário de trabalho. O planejamento é elaborado para um prazo de 15 dias e o tempo médio que as docentes levam para desenvolvê-lo é de 5 horas por encontro e *“nós não recebemos 1 centavo por isso, então é complicado, a gente se sente esgotada mentalmente”*.

Para agravar ainda mais o quadro, conta que como tem um aluno com deficiência (autista) necessita dedicar-se também em outro momento para fazer um planejamento que dê conta das especificidades do aluno em questão: *“tudo que eu faço para os outros eu tenho que fazer separado para ele, ele não consegue acompanhar a turma, mas todos esses pensamentos, esses olhares em relação a ele eu tenho que ter em casa também, a escola não disponibiliza esse horário para nós, mas ela cobra que seja feito”* (PROFESSORA 3).

No tópico *“você se sente desvalorizada socialmente”*, a Professora 1 enfatizou que

Já foi pior, já teve uma época que a gente, vai dizer que é professor, principalmente da educação infantil, parece que não é nada, que é coisa nenhuma e hoje em dia já noto mais uma evolução assim, principalmente de berçário [...]. Então, assim, hoje eu me sinto mais valorizada ao dizer que eu sou professora, mas ainda assim não tão valorizada como outras profissões, outras profissões me dão a impressão que são mais valorizadas, até mesmo pelo salário.

Diante disso, salienta a necessidade de lutar para que as pessoas percebam a importância ter qualificação profissional para estar dentro de uma sala de aula, de uma escola. Nota-se a incompreensão nesse sentido quando um edital de seleção de professores, realidade vivenciada em Santa Maria, exige apenas o Ensino Médio (Habilitação Magistério) para os candidatos a professores dos anos iniciais e educação infantil. O questionamento é: o que motiva atitudes como essa? Não se quer ter os melhores profissionais nas escolas hoje?

A Professora 3 revela que *“Em partes assim, eu acho que a gente tem que se assumir enquanto professor e dizer é a minha profissão e é o que eu gosto de fazer, se tu não te assumir tu não vai ser valorizada nunca”*. Fica evidente que a docente chama atenção para o fato de que é preciso muito mais que exercer a profissão, é preciso reconhecer-se socialmente nesse lugar. Compartilho novamente com Freire a necessidade dos professores se empoderarem, tanto pessoal como profissionalmente.

As Professoras 2 e 4 compartilham o entendimento que o reconhecimento social realmente inexistente, todavia a elas é suficiente o apoio e reconhecimento da família.

Não, não me sinto porque a escolha foi minha. Eu sendo feliz, meu pai e minha mãe estando felizes comigo, o restante da minha família o que eles pensam ou deixam de pensar para mim não vai fazer diferença e na sociedade também, os outros assim, eu não me importo (PROFESSORA 2).

A sociedade infelizmente não valoriza, mas eu vou te dizer uma coisa, dentro dessa sociedade está a minha família e a minha família me valoriza, então a minha opinião é a deles que vale, eu me sinto muito valorizada por eles, muito valorizada principalmente pelos meus filhos que quando olham para um colega dizem “ela é professora da escola também”, eles também estão me valorizando sabe “a minha mãe é profe do infantil”, “ele é profe!”. Eu acho que enquanto tu não te desvaloriza porque a sociedade te desvaloriza tu está bem, eu vejo colegas minhas dizendo que vão sair da profissão porque está muito desvalorizada, tudo bem, eu acho que o professor em termos de status deveria ganhar mais do que ganha, deveria, mas eu também me pergunto até que ponto a gente tá fazendo jus pra ganhar mais entende, a gente tá fazendo jus? (PROFESSORA 4).

O que estamos fazendo para sermos reconhecidos? Essa é a grande questão apresentada pela professora 4 em sua resposta. Muitas vezes, tenho tido a impressão de que o que os professores tem feito para buscar sua valorização é vitimizar-se, isolando-se e querendo que a mudança ocorra sozinha. No entanto, a valorização antes de mais nada deve ser buscada pelos professores, mas como? Ouso afirmar que através de simples ações, dentre as quais: entender que nós damos a possibilidade e permitimos o outro avançar; comprometer-se com seu trabalho, fazendo o seu melhor são fatores que podem impulsionar movimentos instituintes na forma como a sociedade enxerga os professores hoje, pois parto do pressuposto de que se não somos valorizados dentro do espaço ocupamos, acabamos ficando cansados e não gostamos.

A Professora 4 revela que dentro das escolas em que trabalha sente-se reconhecida quando no particular o diretor, que também é professor,

Faz uma festa para comemorar o Dia do Professor, ele faz questão e a cada 5 anos que você está na instituição ele te dá uma láurea que é como se fosse um diploma do teu tempo de serviço, tu ganha uma láurea com o teu nome, agradecendo pelos serviços prestados à instituição e ao comprometimento. No público o que a gente tem, tem uma valorização também, o quinquênio, tem instituição que não tem quinquênio e o que é o quinquênio: nada mais do que isso, só que a diferença é que no público tu ganha mais a cada 5 anos, mas isso é a valorização dentro do que eles podem te dar.

O reconhecimento através de simples ações como a que vivencia na escola particular são tão ou mais significativas quanto a questão de aumento de salário por meio do quinquênio no município. Sua avaliação é de que tais momentos são um estímulo para lutar contra compressões como as evidenciadas abaixo:

A sociedade nos enxerga como pobres coitados, como é que eu posso dizer, as não vistas muito bem pela sociedade porque ganham pouco, eu acho que isso nós deveríamos tentar mudar porque infelizmente o salário da gente é um pouco reflexo do que a gente faz e eu acho que se a gente tem o salário que a gente tem é porque a gente foi deixando isso acontecer e quando eu vejo assim professores que dizem eu

vou fazer greve, ai tu vê um grupo de meia dúzia e o resto todos em casa, eu digo está ai a nossa desvalorização, o nosso grupo não é unido, enquanto ele não for unido nada vai se valorizar. Por que motorista de caminhão consegue parar um país inteiro e nós não conseguimos um aumento? É porque todos se mobilizam, nós, não é todos. É uma parcela e enquanto for uma parcela é porque a nossa classe continua desunida. Mas eu continuo frisando, eu não me sinto desvalorizada e enquanto isso não me atingir, enquanto eu tiver a possibilidade de estar em espaços que me valorizem eu me sentirei valorizada e feliz (PROFESSORA 4).

Novamente é evidenciado o fator desmobilização da categoria como elemento que contribui para a desvalorização dos professores. O que falta aos professores para entenderem-se enquanto grupo? Qual é a razão dessa falta de envolvimento? Infelizmente, a falta de união da classe evidencia a fragilidade do que somos enquanto docentes para a sociedade. Ferreira (1998, p. 23) contribui quando fala: “que tipo de sociedade podemos estar ajudando a construir com um sistema educacional que tem num dos seus principais agentes um gerador de desamino, desencanto, pessimismo, frustração? ”, e ousa complementar, comprometimento.

No tópico *como você se tornou o professor que é hoje* as professoras participantes evidenciaram como aspectos as vivências, tanto escolares quando pessoais, como aspectos que contribuem para sua constituição profissional.

Eu acho que é através de tudo que a gente vivencia, desde que tu entra na escola com aluno até quando tu sai de lá e vai sendo professor. Tudo isso faz tu ser o professor que tu é ou que tu deixa de ser. Eu acho que todas as experiências que a gente vai tendo, não só o que tu estudou pra ser professora, mas tudo que tu é enquanto pessoa. Eu sou uma professora muito melhor tendo um filho com altas habilidades e déficit de atenção juntos porque eu sei como é uma criança assim, então quantos eu já ajudei nesse sentido. Então tudo que tu é fora da sala de aula também tu é dentro e eu acho que isso faz quem tu é (PROFESSORA 1)

Pelas experiências, por ter trabalhado como auxiliar porque daí tu passa por mais de uma professora e cada professora tem seu método, tem seu jeito de ser, daí tu vai olhando “essa forma como ela faz é legal”, “assim como ela faz eu já não gosto” e o que os alunos apresentam também faz com que tu vá evoluindo, tu vai a cada dia tentando melhorar nas coisas que tu faz “eu não posso mais fazer isso”, “o que eu estou fazendo está demais”, “vamos melhorar nisso”, então isso vai evoluindo a gente como professor (PROFESSORA 2)

O que faz eu ser o que eu sou hoje eu acho que é a experiência do erro e do acerto, ter essa visão e essa proposta de mudar, de se reciclar sempre. Eu não sou uma professora acomodada e a rede pública é mais complicada porque a pessoa está concursada e não tem como tirar dali, é complicado, a gente vê assim a diferença de trabalho de professores eu tenho que me cuidar porque as vezes parece que eu estou querendo passar por cima dos outros e isso gera um mal-estar entre as colegas. Tu tem que estar sempre aberta para algumas mudanças e tu tentar ser cada dia melhor, trazer coisas novas para as crianças (PROFESSORA 3)

O que eu sou hoje vai muito da minha vivencia pessoal, a forma que eu fui conduzida quando pequena, a forma que eu vi os meus professores trabalhar, a forma como fui acolhida por muitos deles, a forma como eu vi professores dos meus filhos trabalhar com eles. Eu sou muito a professora que eu sou pelos meus ideais, do que eu já vivi, do que eu leio, do que eu entendo por educação, do que eu gostaria que fosse a

educação para todos e infelizmente não é, na tentativa acontece o erro e o acerto e isso também favorece meu processo formativo (PROFESSORA 4)

Muitos se encontram desmotivados em relação à sua profissão, devido a fatores internos e externos, dentre os quais aparecem o status social que tem o professor, a baixa remuneração, o descaso dos governos com os investimentos em educação, a perda da autonomia diante da família, a dificuldade de controlar o tempo de trabalho pelo excesso de atividades, a falta de recursos atrelada a insatisfação dos alunos que acabam de se formar. Percebe-se que o que vivenciam como profissionais é o que as faz continuar acreditando em si e no seu trabalho. O olhar sobre um processo de aprendizagem que está acontecendo devido ao planejamento que foi desenvolvido para que determinada demanda fosse suprida por uma ou mais crianças, a vontade de ajudar uma criança que sabem que a família não vai estimular, a vontade de fazer a diferença, de procurar novas coisas e outras possibilidades as movimentam a seguir em frente.

A Professora 1 afirma que o que a impulsiona é o reconhecimento por seu esforço em *“fazer algo diferente, algo novo, eu gosto desse sentimento quem vem.... eu me sinto feliz quando as pessoas reconhecem o meu trabalho, tanto os alunos, como os pais, como os colegas, como a direção, isso me deixa feliz”*. A Professora 2, por sua vez, evidencia a importância de *“ir sempre com minha energia renovada; não deixando me afetar com situações em que me estresse, até porque as crianças não merecem ficar com pessoas que só reclamam, que estão sempre com a cara fechada”*.

A Professora 3 enfatiza a necessidade da possibilidade de fala no espaço escolar, segundo ela quando se permite ao professor falar, as relações se consolidam com mais força e isso reverte em melhorias para a própria escola, mas *“muitas vezes tu está precisando de alguma coisa, e tu está pedindo, implorando e as pessoas não te enxergam como acontece na escola particular onde tudo é imposto”*. Além disso, acrescenta que as relações com as colegas de trabalho e o retorno positivo do que faz em seu trabalho são motivadores.

Já, a Professora 4 revela que

Vou com vontade, vou com alegria, eu vou com escuta para as minhas crianças, vou com prazer, eu vou com encantamento, vontade de estar com eles. Em ambos os lugares eu chego feliz, eu chego sorrindo, eu chego brincando, às vezes eu chego cantando, às vezes eu chego fantasiada, ver o encantamento deles com isso. Tem pessoas que dizem assim “que bobagem”, colegas que dizem ‘porque tu está fazendo isso, tu está com 34 anos’, mas eu acho que isso é estar na educação, esse encantamento, vontade, esse desdour de saber conversar e no sentido de saber lidar com as situações das minhas crianças. Não se infantilizar, não é isso, mas ser infantil como elas e entrar um pouquinho nesse universo que é tão maravilhoso e que o adulto infelizmente vai perdendo. Então, eu acho que é isso, eu vou com prazer, eu vou com alegria.

Dessa forma, o imaginário propõe que agucemos nosso olhar às dinâmicas que não são sempre visíveis num primeiro momento, indicando que somos movidos por correntes instituídas e instituintes de significações imaginárias. O cenário que se coloca é alarmante e precisa ser mudado. O professor é a peça chave para começar a provocar mudanças na forma como a sociedade o vem percebendo. A profissão docente começará a ser valorizada quando o professor acreditar que é alguém fundamental para o desenvolvimento social e humano, quando acreditar no seu trabalho e, principalmente, em si.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente o desenvolvimento desta dissertação encerra um longo processo e com ele outras aprendizagens foram agregadas a minha bagagem de conhecimentos. Conhecer o imaginário dos professores da educação básica sobre a docência, identificando os motivos pelos quais eles continuam na profissão foi o objetivo que norteou minha busca por respostas. Espero que este trabalho possa trazer contribuições significativas para pensar o ser professor e a docência a partir do cenário que hoje vivenciamos e experimentamos como docentes, seja em formação inicial ou continuada.

Que grande desafio esse assumido por mim de estreitar relações com professoras da educação básica tendo em vista conhecer a forma como se reconhecem docentes em uma sociedade como a nossa em que o que se exaltam são fatores como poder aquisitivo e, com isso, o status social. Vivemos um tempo de muitas contradições e complexidades, um tempo em que as cobranças exigem um profissional que mostre resultados, não importando o que tenha que ser feito. Diante disso, como ser sentir feliz?

Através do objetivo específico que foi conhecer o lugar simbólico dos professores na atualidade, a partir de sua própria narrativa, percebeu-se que as vivências que as professoras tiveram, seja na escola, seja na universidade, foram apontados como subsídios que permitem sua constituição ao longo de seu exercício profissional, pois essas marcas, histórias passadas afetam e representam o que de melhor ou de pior uma pessoa pode ser para a outra.

Além disso, foi destacado como um ponto positivo de sua formação e, posteriormente, de sua atuação profissional, o envolvimento tido durante o processo de formação inicial com a sala de aula, seja através de projetos, seja através de trabalhos voluntários, seja através do trabalho e da experiência que foram construindo como auxiliares de desenvolvimento infantil. Segundo elas, essa aproximação com a realidade de trabalho as possibilitou relacionar as

discussões teóricas com o que realmente acontecia em sala de aula, sendo um diferencial no momento do estágio quando efetivamente ocorre a inserção do acadêmico com a docência.

Neste sentido, destacou-se a fragilidade dos cursos de formação acadêmica inicial no que diz respeito a inserção de seus alunos com a realidade escolar. Mesmo o entendimento sobre a concepção de prática educativa que está nas Diretrizes de 2002, ainda não foi nem compreendida e, nem mesmo operacionalizada nos desenhos curriculares dos cursos de formação no âmbito das Instituições de Ensino Superior. É urgente um modelo de formação inicial que garanta uma aproximação direta do acadêmico com o aluno, com a sala de aula, com a escola e seu movimento como um todo. Entendo que esse seria o primeiro movimento em busca da formação de um profissional que realmente esteja preparado e disposto a vivenciar esse espaço. Fala-se ainda, muito da escola e da sala de aula, pelo viés da idealização ou pelas vivências tidas quando estavam na sala de aula enquanto alunos e alunas, o que não corresponde com as demandas do tempo que agora vivenciamos.

Reconhecem que o lugar que ocupam em nossa sociedade é marcado por estereótipos que questionam sua formação profissional e que as representam como pessoas que não tiveram ou que não conseguiram uma profissão melhor. Ainda, relataram que não se sentem desvalorizadas como profissionais, mas percebem a desvalorização principalmente através dos baixos salários, do desgaste físico e emocional a qual se submetem para dar conta do que as instituições em que atuam como trabalhadoras exigem.

Diante disso, as professoras avaliam a rede pública municipal como a que mais contribui para que se sintam bem como docentes devido a questão salarial, a possibilidade de fala e apoio dos gestores escolares. A rede estadual foi identificada como a que oferece as piores condições de trabalho, tendo em vista o parcelamento dos salários e o grande número de alunos encontrados na sala de aula sem o mínimo de suporte para que possam desenvolver seu trabalho. Contextualizando o cenário da docência exercida nas escolas estaduais poderíamos dizer que, as condições de trabalho e valorização do trabalho docente, estão longe de serem atendidas: falta de infraestrutura básica e salários parcelados, produziram um imaginário de "precarização" e de enfraquecimento do lugar simbólico do professor. Esses dados, confrontados, com a pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social, em 1997, mostra alguns deslocamentos de sentidos, apontados pelos próprios professores, mas reafirma um dos achados da pesquisa realizada em rede na época: todos valorizam a escolha pela docência e, muitos, a fariam novamente.

A rede particular, apesar de oferecer as melhores condições de trabalho, é a que mais tem contribuído para o mal-estar docente tendo em vista as cobranças que são impostas no que

diz respeito ao trabalho efetivo do professor em sala de aula e que, na maioria, são executadas fora do espaço escolar, o que fica evidente principalmente na narrativa da Professora 3.

O trabalho aponta ainda que o que faz com que as professoras permaneçam na profissão é o reconhecimento de pais e alunos diante do trabalho que desenvolvem e as relações com as colegas de trabalho e com os alunos em sala de aula. Nota-se que isso é o que lhes permite manter aceso seu desejo de estar na escola como trabalhadoras, acreditando na importância e necessidade do trabalho que desenvolvem para com esse outro que está em suas mãos. Além disso, verbalizam que isso é o que as impulsiona a lutar por melhores condições de trabalho e de salário.

Entre os dispositivos de formação que as mobilizam para que continuem implicadas com a docência, as professoras salientaram que o que contribui para que desenvolvam o seu trabalho é a vontade de fazer o seu melhor nos locais que ocupam como profissionais, buscando qualificar-se seja através de cursos de formação, seja através de especializações e grupos de pesquisa. Além disso, foi evidenciado que a pesquisa mobilizada quando do contato com uma demanda específica em sala de aula as motiva a buscar o que pode ser feito, como suprir as carências encontradas.

Diante das reflexões já apresentadas, retomo a diferença que desenvolvi anteriormente sobre o ser e o estar professor por entender que são tão importantes para responder o objetivo geral que apresento nesta pesquisa. Com o objetivo geral de conhecer os imaginários dos professores da Educação Básica sobre a docência, identificando os motivos pelos quais eles continuam na profissão, constatou-se que as professoras participantes são professoras pois falam da docência como uma escolha feita e pela qual lutam. As docentes apresentam à docência como uma experiência possibilitadora de aprendizagens, de reinvenção de si, ao mesmo tempo, que do outro (seus alunos e colegas de trabalho).

Ainda que vivenciem a tensão entre o instituído e o instituinte, a docência é significativa a partir do momento em que se enxergam, olham para seus processos, para si, se escutam no intuito de rever-se constantemente. O sentir-se realizado e desvalorizado evidencia-se como uma constante num momento de crise e vergonha nacional, num momento de crise democrática e com a forma como os profissionais da educação tem sido tratados no que se refere a suas condições de trabalho e de salários.

Hoje a educação vivencia um momento de dor, de desrespeito e desvalorização dos seus profissionais, por parte do cumprimento das políticas públicas e, ousaria dizer, por parte da própria sociedade. Um momento de retrocesso histórico diante de tantos anos de luta por melhores condições de vida e trabalho. Registro nas considerações finais dessa investigação,

que a medida que nós, envolvidos com a formação de professores nesse país e no Estado do Rio Grande do Sul, estamos sendo assaltados por medidas provisórias que trazem um conjunto de medidas para as escolas e os currículos que, não somente retrocedem nos avanços realizados por todas as áreas do conhecimento, mas ainda, apresentam a redução de gastos (PEC 241) com saúde e educação, por vinte anos. Fica assim, o desafio, para que outro (a) pesquisador (a) possa tomar os dados aqui apresentados e, num futuro bem próximo, atualizar através de nova investigação, quais são as imagens de professor, construídas pela sociedade brasileira e, pelos próprios professores, sobre o seu trabalho.

REFERÊNCIAS

AUGRAS, Monique. **Imaginário da magia: magia do imaginário**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BARBIER, Rene. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

BRANDÃO, Claudia Mariza Mattos. **Entre photos, grafias, imaginários e memórias: A (re)invenção do ser professor**. Tese de Doutorado. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2012.

BRASIL. **PARECER CNE/CP 9/2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2016.

BRASIL. **PARECER CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2016.

BRASIL. **LEI 9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20 de junho de 2016.

BREZOLIN, Caroline Ferreira; RECH, Indiara. Imaginários em foco: entre a polifonia de sentidos e significados. In: **Anais do I Colóquio Internacional sobre Imaginário, Educação e (Auto)biografias, V Colóquio sobre Imaginário e Educação: Razões Imaginantes nas Hermenêuticas do Vivido**. Pelotas: Grupo de Estudos e Pesquisas Imaginário, Educação e Memória; 2012; p. 407 – 416.

CANTON, Fabiane; RECH, Indiara; PUJOL, Maristela Silveira; Oliveira; Valeska Fortes de. Ruídos na tela... O cinema e a obrigatoriedade nas escolas. **In: FRESQUET, Adriana (Org.)**.

Cinema e educação: A lei 13,006 – Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Feito a ser feito:** As encruzilhadas no labirinto V. Rio de Janeiro. DP&A, 1999.

_____. **Figuras do pensável:** As encruzilhadas no labirinto VI. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2004.

CELSO, Maria Cristina Watrin Martin. **Síndrome de Burnout e Formação de Professores (as):** Fatores de adoecimento e estratégias de enfrentamento dos docentes. Mestrado em Educação. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2012.

COELHO, Teixeira. O imaginário e a pedagogia do telhado. Educação e Imaginário Social: revendo a escola. **In:** Em aberto. Brasília, ano 14, n.61, p. 107-111, jan/mar, 1994.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

ELMENOUI, Marcia Maria Brandão. **As representações sociais do trabalho docente entre os professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino em Manaus:** Uma análise comparativa entre os professores dos anos iniciais e anos finais. Mestrado em Educação. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano:** o lugar social do professor. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** O cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopez; revisão Técnica Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1986.

GARCIA, Luiz Antônio Larios. **Trabalho Docente:** Um levantamento das licenças médicas de professores da rede estadual de ensino de Sorocaba (2005-2009). Mestrado em Educação. Universidade de Sorocaba, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. **In:** WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolee (Org): (2010). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Petrópolis/BR. Vozes, 2010.

GENS, Armando. As figurações do professor: entre símbolos e mitos. **In:** AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de. **Imaginário e educação:** reflexões teóricas e aplicações. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2006.

GIRALDES, Antônio Roberto. **Mestres e Heróis: Mitohermenêutica da formação da identidade de professores.** Mestrado Acadêmico em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

GRILLO, Marlene. Identidade Profissional Docente. **In:** MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário (Vol. 2).** Brasília: INEP, 2006

GROXKO, Crislaine Maria. **Políticas educacionais e representações de professores da educação básica sobre o trabalho docente.** Dissertação de Mestrado. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum:** ensaios sobre a educação ético-estética. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ISAÍÁ, Sílvia. Trajetória de Formação. **In:** MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário (Vol. 2).** Brasília: INEP, 2006

LOSADA, Manuel. Imaginário radical de Castoriadis: Seus pressupostos. **In:** AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de (Org.). **Imaginário e Educação: reflexões teóricas e aplicações.** Campinas, SP: Alínea, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto; Garcia, Regina Leite (Org.). **Para quem pesquisamos Para quem escrevemos – O impasse dos intelectuais.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, António. Professores: **Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.) **Narrativas e saberes docentes.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Imaginário e memória docente: um quebra-cabeças montado em rede. **In:** RAYS, Oswaldo Alonso (Org.). **Educação: ensaios reflexivos.** Santa Maria: Ed. Pallotti, 2002.

_____. Narrativas como dispositivo de conhecimento de práticas professorais. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/ab72917e95ab07cba8c91094d230909b.pdf>. Acesso em 14 de novembro de 2015, às 23h09min.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Das políticas de governo às políticas de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, volume 32, nº 115, p. 323-377, abril a junho de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2016.

QUINTANA, Mário. O último viandante. Disponível em: http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=16604&poeta_id=302. Acesso em 22 de nov. de 2015.

RECH, Indiara. **A formação no curso de Pedagogia da UFSM**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

REZENDE, Eron. É na escola pública que se ganha ou se perde um país. **Entrevista com Antônio Nóvoa**. Disponível em: <http://atarde.uol.com.br/muito/noticias/1789023-e-na-escola-publica-que-se-ganha-ou-se-perde-um-pais>. Acesso em: 25 de julho de 2016.

SILVA, Monique; VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. As contribuições do imaginário para a educação: um estado da arte. **In:** BARROS, Ana Taís Martins Portanova (Org.). *Anais Congresso Internacional do Centre de Recherches Internationales sur l'Imaginaire*. Porto Alegre: Imaginalis, 2015.

SILVEIRA, William Soares. **Motivação do professor como ferramenta alavancadora da qualidade do ensino**. Mestrado em Educação. Presidente Prudente: Universidade do Oeste Paulista, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUTO, Marta. **Repensando la formación: cuestionamientos y elaboraciones**. 2007. (texto digitado – Aceptado para publicar em la Revista N. 1 de Educación de Palermo).

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: Primeiras aproximações teóricas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago, 2007.

TEVES, Nilda. Prefácio. **In:** FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.

VALLE, Lílian do. Cornelius Castoriadis: pistas luminosas para pensar o humano. **In:** Anais do II Encontro Ouvindo Coisas: Experimentações sob a ótica do imaginário. Santa Maria: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social, 2011. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2012/01/L+%C2%A1lian-do-Vale.pdf>. Acesso em 11 de nov. de 2015.

VIEIRA, Adriana Silva. **A escola que adocece: O professor, suas condições de trabalho e o mal-estar docente**. Mestrado Acadêmico em Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2012.

APÊNDICES

Apêndice 01 – Roteiro do registro oral – Tópicos guias

Quem é você:

1. Nome
2. Idade
3. O que gosta de fazer (no tempo livre)

ESCOLHA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Fale de suas lembranças da escola
2. Fale dos professores que marcaram tua caminhada (série, disciplina, momento/situação marcante).
3. Conte como você escolheu ser professora
4. Como foi teu processo de formação
 - a) Qual universidade
 - b) Ano de formação
 - c) Como você avalia hoje a formação inicial recebida
 - d) Experiências marcantes do seu período de formação (professores, colegas, trabalhos, estudos, etc.)
 - e) Você teve contato durante sua formação com a escola, com projetos de formação de professores: como você se sentiu e o que lembra desse(s) momento(s):

SITUAÇÃO DE TRABALHO

1. Escolas em que atua
2. Conte como são as escolas em que atua (estrutura física, recursos, equipe de trabalho, projetos, etc).
3. Tempo de atuação como professor
4. Níveis de ensino com o qual trabalha
5. Possui outra atuação profissional
6. Experiências negativas e positivas (momentos marcantes) nas escolas em que atua
7. Como você se sente nas escolas em que atua
8. Como são suas relações nas escolas em que atua
9. Você acha que fez a escolha certa? Por quê?
10. Como você se percebe como trabalhador(a) em nossa sociedade
11. O que te deixa feliz na profissão
12. O que te deixa triste na profissão
13. O que você faz para se sentir feliz nas escolas em que atua
14. O que te incomoda/desmobiliza como professor
15. Você se sente desvalorizada? Fale sobre isso.
16. Qual seu maior desejo em relação a sua profissão hoje?
17. O que te mobiliza enquanto professor?
18. Como você se tornou o professor que é hoje?

Apêndice 02 – Carta 1

Professora [nome da professora], bom dia!!!!

Como está? Espero que bem!

Hoje acordei com uma vontade muito grande de te escrever para continuar o diálogo que iniciamos no dia [dia e mês em que o encontro aconteceu] sobre o significado que a docência tem na sua vida. Fiquei extremamente feliz com nosso primeiro encontro, no qual pude conhecer um pouco da sua trajetória como docente e os desafios que você enfrenta no seu dia-a-dia nas escolas em que atua.

Como conversamos no dia [dia e mês em que o encontro aconteceu] nessa etapa da pesquisa te enviarei 3 cartas e a primeira delas é essa. Cada uma das cartas terá uma pergunta e um dispositivo para te provocar a escrita. Assim, a primeira pergunta é **PARA VOCÊ, O QUE É SER PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA HOJE?** De imediato, o que gostaria é que você respondesse a pergunta levando em consideração a sua situação como docente hoje e, pelo que pude perceber do nosso primeiro encontro, imagino que você deve estar pensando como vai responder essa pergunta que é, ao mesmo tempo, simples, mas que guarda muita complexidade.

[nome da professora], para ajudar a responder a pergunta há no envelope algumas palavras aleatórias que, direta ou indiretamente, caracterizam a docência e o seu professor hoje. A ideia é que você escolha quantas palavras quiser e produza uma escrita com as palavras que pra ti representem **o que é ser professor hoje**. Será importante para mim compreender **como você se enxerga como professora da Educação Básica em nossa sociedade**.

O que será que você está pensando? A curiosidade está tomando conta de mim nesse momento. Estou ansiosa pela sua resposta. Escolha como você vai me dar o retorno, pode ser por e-mail (indiararech@gmail.com), pelo *Facebook* ou com uma carta (Rua Professor Fontoura Ilha, nº 44, apto 03, Bairro Presidente João Goulart, Santa Maria – RS, CEP 97090-660).

Abraço,

Indiara

Santa Maria, 16 de maio de 2016

Palavras que estavam dentro do envelope em pequenas fichas: greve, violência, salário, adoecimento, stress, remédios, alunos, alegria, pais, saudade, cobrança, dor, precariedade da escola, cansaço, redes sociais, doação, excesso de trabalho, tempo, estrutura física

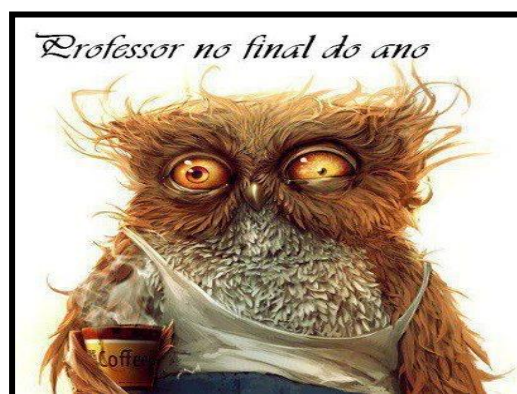
Apêndice 03 – Carta 2

Estimada parceira de pesquisa! Como está?

Hoje estou escrevendo a segunda carta que combinei com você. Fiquei imensamente feliz com o teu retorno da primeira carta. Muito Obrigada!

Estou escrevendo movida pelo desejo de te provocar a pensar em como COMO VOCÊ SE RECONHECE COMO PROFESSOR DIANTE DE TUDO QUE SE VÊ, SE OUVI E SE FALA NA SOCIEDADE SOBRE A DOCÊNCIA?

Temos sido bombardeados nos últimos dias por diversas situações que tem ligação direta com o exercício de nossa profissão. Fiquei chocada com o caso da auxiliar da escola de Educação Infantil de Porto Alegre no que se refere ao trato com crianças tão pequenas e incapazes de se defender frente a um ser adulto tão monstruoso e insensível (<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/06/professora-e-investigada-por-omissao-em-caso-de-agressao-crianca-no-rs.html>). Outra questão que tem sido muito discutida nos últimos dias se refere a paralisação de professores e alunos e sua luta por uma qualidade na educação de qualidade e melhores condições de trabalho (<http://diariodesantamaria.clicrbs.com.br/rs/geral-policial/noticia/2016/05/alunos-e-professores-voltam-a-protestar-em-santa-maria-5804375.html>). Além de reportagens, muitas imagens são disseminadas para representar nossa profissão no que se refere a nossa condição de trabalhadores. Alguns exemplos são





Poderia ficar aqui relatando muitas outras situações que vocês também estão acompanhando. Mas, diante de tudo isso: como você se reconhece como professores? Esse cenário te afeta? Como?

A proposta dessa carta é que você reflita **COMO VOCÊ SE RECONHECE COMO PROFESSOR DIANTE DE TUDO QUE SE VÊ, SE OUVI E SE FALA NA SOCIEDADE SOBRE A DOCÊNCIA?**

Aguardo a tua resposta e fico a disposição para esclarecimentos.

Grande abraço,

Indiara

08/06/2016

Apêndice 04 - Carta 3

Em algum lugar do tempo, mais além do tempo, o mundo era cor de cinza. Graças aos índios ishir, que roubaram as cores dos deuses, agora o mundo resplandece; e as cores do mundo ardem nos olhos que as olham.

Ticio Escobar acompanhou uma equipe de televisão, que viajou até o Chaco, vinda de muito longe, para filmar cenas da vida cotidiana de ishir.

Uma menina indígena perseguiu o diretor da equipe, silenciosa sombra colada ao seu corpo, e olhava fixo a sua cara, muito de perto, como querendo meter-se em seus estranhos olhos azuis.

O diretor recorreu aos bons ofícios de Ticio, que conhecia a menina e entendia a sua língua.

Ela confessou:

- Eu quero saber de que cor o senhor vê as coisas.

- Da mesma que você – sorriu o diretor.

- E como é que o senhor sabe de que cor eu vejo as coisas?

(Eduardo Galeano)

Querida colega! Tudo bem? Essa é a terceira e última carta como combinamos, mas espero que nosso diálogo não pare por aqui. De antemão, gostaria de te agradecer pela disponibilidade e pela participação que foi primordial para que minha proposta de pesquisa se concretizasse. Obrigada pela paciência, dedicação e apoio.

Para finalizar nossa rodada de questionamentos te provoco, cara colega, a pensar na metáfora da poesia de Eduardo Galeano que apresenta o questionamento de uma menina indígena ao diretor de uma equipe de televisão: **- Eu quero saber de que cor o senhor vê as coisas.**

Transpondo essa poesia para a proposta de pensar a docência na sua vida, te convido a pensar comigo: de que cor você vê a docência? Será que dá mesma que eu? Não sei, talvez sim, talvez não. O que eu sei é que eu quero descobrir com a sua carta.

Juntas já pensamos a respeito da sua escolha profissional, da entrada na profissão, dos desafios, dificuldades e alegrias que a docência proporciona. Também sobre o que é ser professor da educação básica hoje nas diferentes redes de ensino em que atua e como se reconhece socialmente a partir de discursos que são disseminados pela mídia. Pensando nisso, a pergunta que te provoco a responder a partir da metáfora apresentada na poesia é **“AFINAL, O QUE É UM BOM PROFESSOR PARA A SOCIEDADE?”**. Deixei esse questionamento para o final pois entendo que ele resume muito bem todo o trajeto que nós construímos, desde a entrevista até as cartas 1 e 2 a ti enviadas. Pense em tudo que você vivencia em sala de aula, no seu trabalho, no seu esforço pessoal.

Aguardo ansiosa pela tua resposta.

Forte abraço
Que continuemos firmes em nossa caminhada

Indiara
Santa Maria 05/07.

ANEXOS

Anexo 01– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Eu sou professora, e agora? – As significações imaginárias de professores da educação básica sobre a docência

Pesquisador responsável: Valeska Fortes de Oliveira

Autora: Indiará Rech

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone e endereço postal completo: (55) 97074684. Rua Professor Fontoura Ilha, 44, apartamento 03, Bairro Presidente João Goulart, CEP 97090590, Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Em local a ser combinado com os sujeitos participantes posteriormente (fora de seus locais de trabalho)

Eu Valeska Fortes de Oliveira, responsável pela pesquisa *Eu sou professora, e agora? – As significações imaginárias de professores da educação básica sobre a docência*, juntamente com a mestrandá Indiará Rech, autora da pesquisa, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa tem o objetivo de conhecer os imaginários de professores da educação básica sobre a docência, identificando os motivos pelos quais continuam na profissão. Acreditamos que seja importante porque permitirá refletir, partindo de sua história de vida e formação, a respeito dos sentidos que atribuem a profissão escolhida e como se percebem na sociedade na condição de professores. Com isso, você terá condições de perceber a docência como um campo potente, trazendo como um possível benefício a produção de um outro olhar sobre o que é ser professor hoje em tempos de desvalorização e desprestígio do magistério.

Para sua realização serão aplicados dois instrumentos: uma entrevista e a escrita de três

cartas. A entrevista buscará estimular exercícios de organização oral sobre suas lembranças da escola, dos professores, do ser aluno(a), do processo de escolha da profissão, das experiências no curso de formação, das experiências vividas como professor(a) e dos sentidos que atribui a profissão que desempenha. As três cartas estimularão a reflexão por escrito a partir de questionamentos direcionados a problematização da situação docente na atualidade. Sua participação constará de um encontro presencial, para a realização da entrevista, em local a ser combinado com os participantes, fora de seu local de trabalho. A entrevista será gravada, transcrita e enviada por e-mail a você para uma avaliação final antes de ser analisada. As cartas serão enviadas pela pesquisadora responsável ao seu endereço postal, ficando a seu critério a devolutiva pelo meio de comunicação ou outro a sua escolha.

Acreditamos que não haverá dano moral ou risco em participar da pesquisa, no entanto, em se tratando de narrativas orais, caso se sinta desconfortável em comentar sobre determinado assunto a autora estará sensível a essas questões podendo não publicá-lo se assim for sua vontade. Também, caso exista desconforto com as narrativas e lembrança de fatos que podem sensibilizá-lo, esteja ciente que tens total liberdade para recusar-se de falar sobre. Os benefícios que esperamos como estudo estão na possibilidade de formação ao refletir sobre como se sentem como docentes hoje a partir do cenário atual.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa. Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento que será elaborado em duas vias, (sendo que uma ficará com o participante e outra via com os pesquisadores), e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local,

Anexo 02 - Termo de Confidencialidade



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Eu sou professora, e agora? – As significações imaginárias de professores da educação básica sobre a docência

Pesquisador responsável: Valeska Fortes de Oliveira

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Fundamentos da Educação

Telefone: (55) 9707 4684

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de uma entrevista (relato oral) e três cartas (escritas autobiográficas que serão provocadas a partir de questionamentos sobre o tema da pesquisa), em local a ser combinado com os professores participantes, a princípio sabe-se que fora de seus locais de trabalho, tendo em vista que a pesquisa não terá envolvimento com nenhuma instituição, sendo os professores escolhidos aleatoriamente. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na Rua Professor Fontoura Ilha, 44, apartamento 03, CEP 97090590, Bairro Presidente João Goulart- Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Indiara Rech. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM e recebeu o número Caae 54861716.8.0000.5346

Santa Maria,

Assinatura do pesquisador responsável.

Valeska Fortes de Oliveira