

# CONSTRUINDO A CARREIRA DOCENTE: O CASO DE UM PROFESSOR DE 2º. GRAU

ELISABETH MÁRCIA MARTUCCI<sup>1</sup>

MARTUCCI, Elisabeth M. Construindo a carreira docente: o caso de um professor de 2º grau. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 246-259, set. 1996.

**RESUMO:** Análise do processo de construção da carreira docente de um professor secundário em nosso país, com a utilização do método (auto) biográfico, com os objetivos de compreender seu percurso profissional em relação ao desenvolvimento profissional, que compreende as perspectivas do desenvolvimento pessoal, da profissionalização e da socialização, e identificar tendências gerais de formação pelo cotejo com estudos empíricos já realizados sobre os ciclos de vida profissional dos professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento profissional de professores; carreira docente; metodologia (auto) biográfica.

## 1. INTRODUÇÃO

Parte-se do princípio teórico da educação permanente de que os indivíduos vivem constantemente em situações educativas, sendo considerados seres inacabados, que ao longo da vida elaboram um saber em constante evolução. Nóvoa (1988, p.113) afirma que o Relatório Faure (1972), considera que

*“a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza, que é ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos... Vivendo aprendemos. Aprender é uma função da vida; o homem aprende constantemente ao longo de sua vida.”*

Esta perspectiva de educação defende a visão do adulto como um “ser em mudança” e alguns trabalhos atuais de pesquisa têm procurado construir uma nova epistemologia da formação de adultos, destacando-se aqueles que utilizam as histórias de vida ou o método (auto) biográfico. A formação é assim considerada um processo de construção e Dominicé (1988, p.137) diz que a “dinâmica designada pela noção de processo devia ser considerada como um conjunto em movimento” e que “um processo de formação é um conjunto ou uma globalidade própria da vida de cada adulto.” Neste sentido, afirma que

*“A história de formação de cada um é uma história de vida. ... sublinha a singularidade de um caminho. A formação de um adulto não pertence a ninguém,*

*senão a ele próprio. A noção de processo tem portanto a ver com as especificidades de cada uma destas histórias.” (Ibid., p.138).*

*“... a história de vida é outra maneira de encarar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida..., mas considerar a vida como espaço de educação. (Ibid., p. 140).*

Nesta mesma linha, Moita (1992, p. 114-115, 117) considera que o conceito de formação deve ser

*“tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio” e que “ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história... Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. ... “Uma história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único.”*

A elaboração de uma teoria da formação específica a uma ciência da educação deve pautar-se na compreensão do termo como “o conjunto de atividades do sujeito no decurso das quais se formou”, mobilizando “uma pluralidade de dimensões co-presentes”, além da dimensão temporal, que refere-se “a co-presença do passado, presente e futuro” (Josso, 1988, p. 38). Assim, a compreensão do processo de formação indica que

*“formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas actividades,*

<sup>1</sup> Mestre em Biblioteconomia e Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação, área de Metodologia de Ensino, da Universidade Federal de São Carlos. Docente do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de São Carlos. Pesquisa realizada nas disciplinas Práticas de Pesquisa I e II do PPGE/UFSCar/DO/ME, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami.

*aprendizagens, descobertas e significados efectuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade conosco próprios ou com a natureza” (Ibid., p.44).*

Desta maneira, a formação engloba muitas relações, trocas, experiências e interações e cada percurso de vida é um percurso único de formação, global e complexo, do qual apenas podemos identificar processos parciais de formação enquanto traços marcantes de uma história de vida (Dominicé, 1985 apud Moita, 1992, p.115). A dinâmica, o movimento contínuo do processo de formação é que vai construindo a identidade e, segundo Moita (1992, p.115) a pessoa “permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação”, sendo a identidade constituída “de identidades diversas, cada uma relacionada com um aspecto... da pessoa”. Lipianski (1990 apud Moita, 1992, p.115) diz que a identidade resulta de “relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objectivo e o subjectivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal.”

A identidade profissional é um aspecto da identidade de um sujeito e pode ser considerada como resultante das interações que se estabelecem entre “o universo profissional e os outros universos sócio-culturais” (Loc. cit). É construída desde a opção pela profissão até o final da carreira e em espaços e tempos concretos de trabalho vai se desenhando. Assim, lembrando as palavras de Nias (1991 apud Nóvoa, 1992, p. 15), “o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, pode-se afirmar que cada professor, em seu processo identitário, produz sua maneira de ser professor. Nóvoa (1992, p. 7, 1992a, p.25) diz:

*“Hoje, sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista das relações humanas.” ... Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”*

Sua reflexão aponta que, neste processo, cada um vai se apropriando do sentido de sua história pessoal e profissional e que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.” (Nóvoa, 1992, p.16)

Os estudos empíricos de Huberman (1992) produziram um conhecimento novo sobre o ciclo de vida profissional dos professores ou a carreira pedagógica e constataram a ocorrência de algumas fases ou estágios similares aos demais estudos:

**1) A entrada na carreira** - é uma fase de comprometimento provisório com a profissão, quando os principiantes passam por um estágio de sobrevivência e

de descoberta, vividos em paralelo.

*“O aspecto da ‘sobrevivência’ traduz o que se chama vulgarmente ‘o choque com o real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. O aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar em situação de responsabilidade..., por se sentir colega num determinado grupo profissional.” (Ibid., p.39).*

**2) A fase da estabilização** - é a fase que abarca o comprometimento definitivo com a profissão docente, “como um momento-chave, um momento de ‘transição’ entre duas etapas de vida.” (Ibid., p.40). O autor caracteriza de outras formas esta etapa:

*“... trata-se, a um tempo, de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (a nomeação oficial). ... a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este acto (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência... para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de conseqüências. ... as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros...” (Loc.cit.)*

Estas duas primeiras fases são preponderantes e incisivamente visíveis nos estudos empíricos, mas a partir daí as tendências das carreiras dos professores parecem ter maior divergência.

**3) A fase da diversificação** - a fase de estabilização parece ser seguida por uma fase de experimentação e diversificação, na qual a rigidez pedagógica proveniente de inseguranças e incertezas deixa de existir, quando os professores passam a fazer experiências pessoais e pedagógicas, ousando diversificar sua atuação. É também um tempo de tomada de consciência dos problemas da educação, o que leva os docentes a participarem de movimentos de reforma do sistema, participando de debates, reuniões, comissões de avaliação e planejamento, além de uma motivação pessoal de acesso a cargos administrativos, onde têm-se maior responsabilidade e autoridade.

**4) Pôr-se em questão** - após a fase ativista da diversificação, os estudos empíricos demonstram que, em momentos diferenciados de tempo, por motivos não muito claros, os docentes se colocam em processo de questionamento. Mas, “não há nenhuma indicação na literatura empírica no sentido de provar que a maioria dos professores passa por uma fase assim.” (Ibid., p. 43). Este processo é referenciado por sintomas que vão desde “uma ligeira sensação de rotina até uma ‘crise’ existencial efectiva face à prossecução da carreira” (Ibid., p.42), que resulta na questão de continuar na carreira ou aproveitar o tempo que resta para recomeçar em outras

atividades, parecendo ocorrer com mais intensidade no meio da carreira (entre 35 a 50 anos ou entre o 15o. e o 25o. anos de exercício). Por outro lado, parece que acontece mais cedo, com mais intensidade e maior duração entre os homens e mais tarde, com menos intensidade e duração entre as mulheres.

**5) Serenidade e distanciamento afetivo** - é uma fase muito ligada a um estado interior de serenidade do professor, que nem todos podem chegar, que parece ocorrer após a fase de questionamento. Segundo Huberman (1992, p.44-45), os professores

*"evocam uma 'grande serenidade' em sala de aula, ... apresentam-se ... menos vulneráveis à avaliação dos outros, ... o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto que a sensação de confiança e de serenidade aumentam."*

Além disto, também aparece um distanciamento afetivo em relação aos alunos, especialmente influenciado pela recusa dos alunos a professores com idade próxima a de seus pais ou pelo natural confronto de culturas de gerações diferentes.

**6) Conservantismo e lamentações** - a fase de serenidade parece evoluir para uma fase de conservadorismo, ficando clara sua relação com a idade, para o que investigações psicológicas sublinham a tendência *"para maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado..."* (Ibid., p. 45).

**7) O Desinvestimento** - o final da carreira profissional já foi objeto de estudos e teorizações nos estudos de ciclo da vida humana, que indicam uma fase de recuo e de interiorização, na qual as pessoas desinvestem no trabalho e consagram mais tempo a si próprias. Em relação ao ensino, os estudos não demonstram com clareza esta fase na carreira dos professores, parecendo atuar da mesma maneira, mas com enfoques mais precisos em certos aspectos do ensino, havendo um certo despreendimento natural do final de carreira.

Huberman (1992, p.47-48) afirma que a literatura empírica, ainda embrionária e fragmentária, indica-nos um percurso normativo do ciclo de vida profissional do professor, tendências centrais ou estágios numa certa ordenação no tempo. Enfatiza que existe uma linha única até a fase de estabilização, seguida de caminhos diferenciados no meio da carreira, concluindo numa fase única, que será vivida serenamente ou com amargura, dependendo do percurso anterior. Afirma que o percurso harmonioso seria a diversificação seguida da serenidade e do desinvestimento sereno, e que os percursos problemáticos seriam a fase do questionamento seguida de um desinvestimento amargo ou seguida do conservadorismo e desinvestimento amargo.

Gonçalves (1992, p.145-146) também contribui

para a compreensão do desenvolvimento profissional dos professores, ao afirmar que o percurso profissional docente pode ser estudado em dois planos de análise, distintos, mas complementares: o plano do desenvolvimento profissional geral e o plano da construção da identidade profissional. Suas palavras são muito claras:

*"O primeiro compreende três perspectivas: a do desenvolvimento pessoal, que concebe o desenvolvimento profissional como resultado de um processo de crescimento individual; o da profissionalização, segundo a qual o desenvolvimento profissional é o resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino, como de organização do processo de ensino-aprendizagem; e, finalmente, a da socialização, também chamada de socialização profissional ou socialização do professor, que se centra na adaptação do professor ao seu meio profissional, tanto em termos normativos, como interactivos. O segundo plano de análise é o da construção da identidade profissional, isto é, da relação que se estabelece com sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela implica."*

Para o estudo e compreensão do processo de formação da identidade profissional parte-se das representações que os professores possuem sobre quatro aspectos da docência:

*"o capital de saberes, saberes-fazer e saberes-ser que fundamentam a prática; as condições do exercício dessa mesma prática...; sua pertinência cultural e social e ... as questões de estatuto profissional e prestígio social da função docente." (Ibid., p. 146).*

Tomando-se as palavras de Gonçalves (1992, p.148),

*"o método (auto) biográfico parece afirmar-se como resposta adequada aos desafios educacionais colocados pela educação permanente ... quando ... procura facultar a compreensão do que pensa o sujeito sobre sua própria formação e do modo como ele próprio se forma e aprende... permite o acesso ao estudo da vida do indivíduo, nas dimensões pessoal, social e profissional, expressas em relatos sincrônicos por ele próprio produzidos, enquanto entidade diacrônica."*

E, para não fugir à regra, como tão bem coloca Dominicé (1988, p.101), passa-se a justificar a abordagem biográfica, relativamente aos modelos empírico-analíticos que dominam a pesquisa em ciências sociais, buscando as argumentações básicas em alguns pesquisadores.

Ferrarotti (1988, p.22) expõe que o método (auto) biográfico é questionado e discutido pela hegemonia da epistemologia lógico-formal, *“que concede valor de conhecimento apenas aos aspectos generalizáveis de um acontecimento. Apenas o que é comum a outros conhecimentos ... é digno de ser conhecido cientificamente.”*

Questiona-se que o método (auto) biográfico não pode ser considerado conhecimento científico pela subjetividade e historicidade de uma autobiografia, que a fazem particular, específica e única. Nas palavras do autor, o questionamento essencial é que *“a especificidade de uma história individual, que a opõe as outras e a torna única... não pode interessar à ciência e ... tem a ver com a lógica do acaso.”*(Ibid., p.22-23). A argumentação contrária que daí decorre pode ser sintetizada nas seguintes assertivas :

*“toda vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, uma síntese horizontal de uma estrutura social.”*(Ferrarotti, 1988, p.26).  
*“Se nós somos, se todo o indivíduo é, apropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.”* (Ibid., p.27)

Sua interpretação, que integra também nossa postura de forma envolvente, requer que se ultrapasse o quadro lógico-formal que ampara a epistemologia científica dominante e se adentre na razão dialética, que nos permite compreender cientificamente um ato como a síntese de um sistema social, a interpretar a objetividade de um fragmento social a partir da subjetividade de uma história individual: *“só a razão dialética nos permite alcançar o universal e o geral (a sociedade) a partir do individual e do singular (o homem).”* (Ibid., p. 30).

Pineau (1980 apud Nóvoa, 1988, p.116), cuja obra marca o início da utilização sistemática do método (auto) biográfico na formação de adultos, também afirma que *“o impacto social das autobiografias está intimamente ligado ao seu paradoxo epistemológico fundamental : a união do mais pessoal com o mais universal”*.

Assim, *“pode haver uma ciência do particular e do subjetivo”* e por vias paradoxais *“esta ciência resulta num conhecimento geral.”*(Ferrarotti, 1988, p. 28).

Para concluir, cita-se Nóvoa ( 1988, p. 116), que explica a inserção da abordagem metodológica no repensar atual das questões de formação, por ser entendida como um *“trabalho de reflexão sobre os percursos da vida”* e Finger (1988, p.84) que a justifica por *“valorizar uma compreensão do que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação às vivências e experiências que tiveram lugar no decurso de sua história de vida.”*

## 2. O PROBLEMA DE PESQUISA

O problema de pesquisa pode ser sintetizado na seguinte questão : como um professor de 2o. grau do sistema escolar brasileiro constrói sua carreira nos planos do desenvolvimento profissional e da identidade profissional ?

A busca desta resposta teve como objetivo geral analisar o processo de construção da carreira docente de um professor secundário em nosso país e como objetivos específicos descrever e compreender seu percurso profissional em relação ao desenvolvimento profissional, que compreende as perspectivas do desenvolvimento pessoal, da profissionalização e da socialização, e em relação à construção de sua identidade profissional. Também procurou-se um cotejo entre os estudos empíricos já realizados sobre o ciclo de vida profissional dos professores e o caso estudado, para a possível identificação de tendências gerais, traços comuns ou linhas de força nas histórias de formação.

## 3. METODOLOGIA

Como sujeito da pesquisa, selecionou-se aleatoriamente um professor de 2o. grau ou professor secundário aposentado, que teria melhores condições de reconstrução de sua história de formação ao longo do tempo, seu vivido profissional pode ser considerado completo.

A metodologia utilizada constou de entrevista semi-diretiva de caráter (auto) biográfico, com roteiro orientador, obtida por rememoração retrospectiva. Entendeu-se por entrevista (auto) biográfica uma interação social completa, com o entrevistador presente, vivo, em interação primária face-a-face, rica em pregnância subjetiva advinda de uma comunicação interpessoal e recíproca. Ferrarotti (1988, p.27-28) a caracteriza como uma interação social bastante densa e complexa, na qual um sujeito se observa e se reencontra,

*“é um acto, uma totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social ..., uma acção social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida ( a biografia) e a interacção social em curso ( a entrevista), por meio de uma narrativa-interacção. ... narra uma interacção presente por intermédio de uma vida.”*

Além disto, o relato biográfico é um processo de reflexão sobre o percurso de formação, que pode ser caracterizado pelas palavras de Josso (1988, p.43): *“o processo de reflexão caracteriza-se pela mobilização da memória, pelo jogo discriminativo do pensamento e pela ordenação através da linguagem, da atividade interior do sujeito.”*

Pelo caráter abrangente da questão de pesquisa e pelo próprio caráter da entrevista (auto) biográfica, a mesma ocorreu em dois momentos diferentes, sendo registrada em fita-audio e transcrita na íntegra em meio

magnético. O roteiro-orientador enfatizou a narrativa de um segmento ou fragmento de vida, *"aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de carreira, de trabalho."*(Chené, 1988, p.90).

O tratamento dos dados foi efetuado pelos procedimentos metodológicos preconizados para dados qualitativos coletados através de entrevistas semi-diretivas e de relatos de natureza biográfica: a) análise transversal do conteúdo da entrevista, reorganizando-o por temas e sub-temas do roteiro orientador, tendo em vista cruzamentos, sobreposições de dados, dados não previstos, o que foi facilitado pela flexibilidade do suporte magnético de registro; b) análise da transcrição da entrevista pelo sujeito, para pequenos acréscimos e correções; c) categorização dos dados obtidos, tendo como base os temas e sub-temas do roteiro orientador e outras categorias novas, que emergiram no relato biográfico.

#### 4. A CARREIRA DOCENTE NO 2º. GRAU

##### 4.1. A TRAJETÓRIA DA CARREIRA

Seu pai, um imigrante suíço, sua mãe, filha de espanhol, estabelecidos na cidade de São Carlos-SP, onde realizou seus estudos primários e secundários no então Instituto de Educação Dr. Álvaro Guião, com brilhantismo reconhecido pelas diversas premiações recebidas na mais tradicional e renomada escola pública da cidade.

No curso secundário, escolheu cursar o científico, em um tempo que apenas uma minoria de mulheres o faziam. Pela sua lembrança, apenas em torno de 10% dos alunos eram mulheres. Como aluna, identificava-se com a área de Física, diz que de fato *"gostava muito de física"*.

Pela vontade de seu pai, teria se integrado na rentável atividade econômica da família, um estabelecimento comercial varejista do setor agropecuário, plenamente consolidado, pois gostaria que alguém da família ajudasse a cuidar dos negócios. Apesar do desejo de seu pai, que apoiou a continuidade de seus estudos, preparou-se, através de um cursinho intensivo, para ingressar na universidade. Prestou vestibular, classificou-se em 5o. lugar, ingressou e concluiu seus estudos superiores na área de Física.

O curso, apesar de ser licenciatura e não bacharelado, permitia a realização de disciplinas optativas, que oportunizavam facilidade de ingresso direto na pós-graduação e na carreira acadêmica universitária. Este foi o caminho seguido pela maioria de seus colegas, poucos ficaram no ensino de 2o. grau. É franca em afirmar que não tinha, em princípio, *"intenção de ser professora"*, escolheu a área sem pensar no exercício do magistério.

Mas, quando era aluna do 2o. ano, iniciou sua trajetória como professora, lecionando Inglês para os seminaristas durante um semestre, pois dominava muito bem a língua, que estudara por quatro anos seguidos com uma excelente professora particular. O fato é

contado de maneira prazerosa, como uma grande experiência, mas como um ato de uma grande *"cara de pau"*. No 4o. ano da faculdade, continua em seu percurso docente, assumindo aulas de Matemática na 8a. série do 1o. grau, aos sábados, numa escola confessional de muito prestígio. Foi uma grande e boa experiência, quando deu para sentir *"o que era ser professora"*: um ambiente ótimo, as freiras sacramentinas muito atenciosas, a turma só de meninas. Um tratamento muito especial para a nova professora de matemática.

Formou-se e casou-se no mesmo dia. Um diploma, uma carreira a construir. Uma certidão, uma família a formar. Mulher casada, professora formada.

Sua motivação para a carreira pode ser analisada pelos estudos de Moita (1992, p.136), que indicam a opção de formação inicial como *"uma escolha não amadurecida"*, mais ligada a fatores aleatórios, na medida em que apesar de ingressar em um curso superior de formação de professores secundários de Física, não tinha intenção de se tornar professora, não expressando razões de ordem vocacional. Gonçalves (1992, p.162-163) também colabora na compreensão das razões pela escolha da carreira:

*"Os estudos demonstraram que são múltiplas as razões pelas quais se escolhe o ensino como profissão, concorrendo nessa decisão factores de ordem material e de ordem estritamente profissional. Ambos os aspectos estão sempre presentes na escolha da carreira, sendo a predominância de uns sobre outros frutos de condições individuais e circunstanciais. Como facilmente se constata, são razões subjetivas que determinam a escolha profissional, correspondendo a um imaginário pessoal e social, que poderá ter 'induzido à esta profissão', mais do que um motivação intrínseca."*

Em outra perspectiva, pode-se analisar a ocorrência de uma relação entre as aquisições escolares do curso científico e a opção profissional, pela identificação que teve com a área de Física, o que os estudos empíricos realizados já comprovaram, mas com a forte presença da figura de um professor (Dominicé, 1988, p.57-58).

Sua opção profissional revela um papel positivo da família em seu processo de autonomização, que apesar do desejável percurso que intencionava para a filha, respeitou e apoiou sua decisão. Dominicé (1988, p.55, 57) pode ser aqui lembrado quando explicita *"a importância do contexto familiar como lugar que marca todo o processo de autonomização ... em momentos-encruzilhada da vida ..."* e ainda que *"as relações familiares influenciam de forma importante as opções tomadas no curso escolar ou na construção da escolha da profissão."*

A citação explícita de seu pai e implícita de seu marido, neste momento de motivação para a carreira e de sua formação inicial, parecem revelar o que o mesmo autor (Dominicé, 1988, p.55-56) concluiu em seus estudos, de que *"as pessoas citadas narrativa biográfica*

*ocupam um lugar importante : são aquelas que exerceram influência no decurso da existência, ... a família de origem é sempre largamente evocada. ... Os pais são objetos de memórias muito vivas."*

Paradoxalmente, apesar de não ter intenção de ser professora, seu percurso de ser professora já se inicia durante a formação inicial, com duas experiências docentes, cujo relato as revela como agradáveis, positivas e enriquecedoras, o que nos faz lembrar de Nóvoa (1992a, p.18), ao considerar que é na formação inicial que se produz a profissão docente, pois *"mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional."*

Ingressou no magistério de 2o. grau, logo após o casamento, como professora ACT - caráter temporário, na mesma escola em que havia realizado seus estudos primários e secundários. Na ocasião, a unidade já não mais possuía o curso primário, apenas o ginásio e o secundário científico, clássico e normal. Entrou para dar aulas de Física na última turma do curso científico, pois no ano seguinte, pela reforma de ensino ocorrida em virtude da Lei no. 5.692, a escola passou a ser de 2o. grau, com turmas regulares de colegial e de magistério. Recém formada, ingressou no magistério, em suas palavras, *"pelas oportunidades da época"*, considerando este momento como início de sua carreira docente. Mas, além desta atividade docente, continuou a lecionar durante este ano no mesmo colégio confessional, agora na área de Física. Lembra-se que *"estes primeiros anos foram muito difíceis"*:

*"quando fui para o Instituto fiquei com medo, era 3o. científico. Uma turma da pesada, com 50 alunos, sendo 45 rapazes e 5 moças. Apesar de ter sido preparada na faculdade, com as aulas de didática especial, a realidade da sala de aula é bem diferente e os alunos sempre querem testar o professor novo. Falaram que a turma era terrível, indisciplinada. No primeiro ano, eu sofri. Não foi fácil."*

No primeiro dia de aula ficou tão nervosa, que decorou a aula e até levou a caneta destampada para fazer a chamada. Afirma que foi um ano de muita insegurança, especialmente por não saber impor limites, não saber até onde dialogar com os alunos : *"eles aproveitaram da minha inexperiência e tive sérios problemas com disciplina. Mandeí muitos alunos para a Diretoria, mas refleti que o problema era meu e que isto não adiantava."*

Uma professora de psicologia lhe deu uma orientação: *"ou você tem aquele algo mais, aquele elã, aquela empatia inicial ou use a psicologia do berro, que ainda funciona, caso não consiga"*. Diz que não teve esta competência e que direcionou seu comportamento para maior rigidez com a disciplina. No segundo ano de magistério, diz que passou a ser *"brava, rigorosa, mas mais segura."*

*"Resolvia os problemas de disciplina na sala de aula. Quando um aluno começava com gracinhas, conversas paralelas, eu dizia : eu sei que você está louco para sair da aula, mas como castigo vai assistir minha aula inteirinha. Esse aluno, não dava mais trabalho o ano inteiro, pois sabia que nada o faria sair da aula."*

Sua etapa de entrada na carreira é plenamente compatível com os estudos de Huberman (1992, p.39), na medida em que viveu o choque com a realidade da sala de aula, um verdadeiro período de sobrevivência, não expressando qualquer manifestação de entusiasmo inicial, apesar de também ser um período de descoberta. O autor diz que :

*"a literatura empírica indica que os dois aspectos... são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite agüentar o primeiro. Mas, verifica-se, igualmente, a existência de perfis com uma só destas componentes ... impondo-se como dominante..."(Loc.cit).*

Aqui, também é evocada uma colega de trabalho, *"na medida em que participou num momento importante do percurso de vida"* ( Dominicé, 1988, p. 56).

A fase de entrada na carreira é caracterizada na literatura como uma fase de comprometimento provisório, que pode prolongar-se, *"uma vez que as pessoas irão medir bem as conseqüências de um comportamento definitivo com uma profissão."* (Huberman, 1992, p. 39). Neste caso, pode-se afirmar que a fase de entrada na carreira durou de 1969 a 1979, 10 anos, quando além da docência, realizou estudos de pós-graduação, na Universidade de São Paulo, na área de Metalurgia: *"Fiz mestrado para ir para a universidade. Queria continuar no magistério de 2o. grau, mas queria ganhar melhor. Achava que a universidade pagava melhor, e pagava mesmo."*

Desenvolveu sua carreira em uma única escola, de 1969 até a aposentadoria, em 1994. Mesmo quando não era efetiva lá conseguiu escolher suas aulas, pelo fato de existirem poucos professores da área de física.

O relato biográfico é claro em temporizar a fase de estabilização, que se inicia em 1980, com sua efetivação por concurso público e o não ingresso na universidade :

*"Não queria ficar só reclamando das condições de trabalho e do salário. Tentei ir para a universidade, mas não consegui. Isto foi uma frustração que eu tive. Aí, eu assumi o 2o. grau. No 2o. grau, eu me dei tão bem. Eu gostava de dar aula. Eu sempre gostei de dar aula. Cheguei a completar os créditos para Doutorado na USP, em 1981 e 1982, mas desisti quando prestei concurso na Universidade e fui preterida por um candidato que apenas possuía a graduação. Aí me desencantei e dediquei-me apenas ao 2o. grau."*

A situação particular encontra respaldo nos estudos empíricos de Huberman (1992, p.40), quando afirma que esta etapa está muito vinculada com o ato administrativo da nomeação oficial, além de demonstrarem que não é uma escolha fácil e que para professores secundários *"verifica-se um apelo constante de uma orientação paralela ( a investigação, a carreira universitária)..."*.

A literatura também aponta que esta fase é acompanhada de um sentimento de competência pedagógica crescente, quando o professor sente-se mais à vontade para enfrentar situações complexas e inesperadas, consolida e aperfeiçoa seu repertório, atua com melhores recursos técnicos. Existe uma confiança crescente, é seguro e descontraído e encontra um estilo próprio (Huberman, 1992, p.40-41). Verifica-se, no caso estudado, tais características : relata que ficou mais segura, que desenvolveu seu próprio material didático, pois na ocasião não haviam bons livros didáticos de física para o 2o. grau, tendo que adaptar o conteúdo teórico e prático dos manuais para o ensino superior, que desenvolveu uma *"metodologia própria"* e que consolidou sua fama de *"professora brava e rigorosa"*, que perdeu por toda sua carreira.

Em seu percurso docente nunca deu mais do que 24 aulas por semana, com exceção de um ano, quando assumiu 32 aulas, tendo preferência de horário nos períodos matutino e noturno, o que conseguia pelo fato de ser a primeira classificada e poder escolher as aulas em primeiro lugar. Além disto, tinha preferência em trabalhar com o 3o. colegial, pela grande motivação, interesse e dedicação dos alunos na preparação para o concurso vestibular de ingresso à universidade.

No aspecto pedagógico, relata que seu estilo docente centrava-se em aulas expositivas, exercícios em sala de aula e extra-classe, aulas de laboratório, com entrega de relatórios. Algumas vezes, realizava seminários, palestras e excursões. Para a avaliação do aproveitamento escolar, realizava 2 provas no bimestre e considerava as demais atividades realizadas, com especial ênfase nos exercícios feitos em casa, considerados se a entrega fosse completa. A falta de um anulava o restante.

No curso noturno, sua atuação era diferenciada, considerando até a assiduidade como avaliação, para estimular a presença. Diz que obteve ótimos resultados:

*"Até às sextas-feiras eu tinha a classe completa. Não podia faltar nenhuma vez para ter um ponto na nota. Eu acreditava que o aluno de curso noturno não tinha tempo para estudar e que o trabalho em sala de aula era a única forma de aprender."*

Outra experiência eficaz que realizou no noturno foi aplicar uma prova individual e posteriormente agrupar os alunos por nota para a realização de uma prova coletiva, cujos resultados indicaram que os alunos com mais dificuldade tiveram melhor aproveitamento pela concentração de esforços no grupo. Em relação à disciplina, permitia a interrupção a qualquer tempo para

a discussão ou esclarecimento de dúvidas sobre o que estava sendo exposto, mas não permitia conversas paralelas e brincadeiras.

Julgo que esta fase de estabilização durou até 1988, quando então, deixa a sala de aula para assumir um cargo administrativo, apesar de nela verificar algumas características da fase posterior, como experiências inovadoras no modo de agrupar alunos e de avaliar o aproveitamento escolar. Mas, como tão bem explicita a literatura, *"o desenvolvimento da carreira é ... um processo, e não uma série de acontecimentos."* (Huberman, 1992, p.38).

Uma das grandes características da fase de diversificação é a motivação para a participação em movimentos de melhoria do sistema, que também *"traduz-se igualmente em ambição pessoal ( a procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio), através do acesso aos postos administrativos."* (Ibid., p.42). No presente estudo, tal fato ocorre em 1988, quando a docente assume o cargo de Assistente de Diretor, como substituta. Sua narrativa conduz à consideração que já na fase anterior tinha intenção de ocupar um cargo administrativo, pois havia realizado um curso superior facilitário de pedagogia em cidade próxima, requisito fundamental para tal empreitada. Ao mesmo tempo, cita um convite anterior, que foi rejeitado, por insegurança de não se julgar preparada, o que ocorreu quando quis prestar um concurso para o cargo de Direção, tendo que estudar a fundo temas ligados à administração escolar e à legislação. Em 1990, foi nomeada no cargo por ato do Governador do Estado, tendo sido indicada pelo Diretor, na medida em que o cargo era de confiança. Quando o cargo deixa de existir, passa a exercer a função de Vice-Diretora, em situação um pouco mais vulnerável, na medida em que a indicação era feita pelo Diretor, com a aprovação do Conselho de Escola, sem ato de nomeação, podendo ser demitida a qualquer momento pelo Diretor. Deixa a sala de aula e passa a trabalhar 40 horas-relógio, com remuneração suplementar, em torno de 15% . Suas principais atribuições diziam respeito à administração cotidiana da escola : reuniões semanais com o Diretor para discussão, planejamento e tomada de decisões; responsabilidade pela Direção da Escola na ausência do Diretor; atividades relativas ao acompanhamento e controle diário dos alunos : problemas de disciplina, dispensas, autorizações, contato com os pais; distribuição e supervisão dos serviços de limpeza do prédio escolar; elaboração do horário escolar; autorização de entrada a pessoas alheias à Escola; leitura do Diário Oficial do Estado de São Paulo e envio de comunicados aos professores nos assuntos de interesse. Possuía autonomia na realização de suas atividades, apenas os casos mais graves e os relativos aos professores é que eram encaminhados ao Diretor e outros até o Conselho de Escola. Em processo reflexivo de rememoração, considera que a assistência de direção deu-lhe outra visão da escola :

*"Dar aula é ficar na sala de aula, ter o seu grupo de alunos. Já trabalhar na administração é conhecer a escola como um todo, seus pequenos*

A situação particular encontra respaldo nos estudos empíricos de Huberman (1992, p.40), quando afirma que esta etapa está muito vinculada com o ato administrativo da nomeação oficial, além de demonstrarem que não é uma escolha fácil e que para professores secundários *"verifica-se um apelo constante de uma orientação paralela ( a investigação, a carreira universitária)..."*.

A literatura também aponta que esta fase é acompanhada de um sentimento de competência pedagógica crescente, quando o professor sente-se mais à vontade para enfrentar situações complexas e inesperadas, consolida e aperfeiçoa seu repertório, atua com melhores recursos técnicos. Existe uma confiança crescente, é seguro e descontraído e encontra um estilo próprio (Huberman, 1992, p.40-41). Verifica-se, no caso estudado, tais características : relata que ficou mais segura, que desenvolveu seu próprio material didático, pois na ocasião não haviam bons livros didáticos de física para o 2o. grau, tendo que adaptar o conteúdo teórico e prático dos manuais para o ensino superior, que desenvolveu uma *"metodologia própria"* e que consolidou sua fama de *"professora brava e rigorosa"*, que perdeu por toda sua carreira.

Em seu percurso docente nunca deu mais do que 24 aulas por semana, com exceção de um ano, quando assumiu 32 aulas, tendo preferência de horário nos períodos matutino e noturno, o que conseguia pelo fato de ser a primeira classificada e poder escolher as aulas em primeiro lugar. Além disto, tinha preferência em trabalhar com o 3o. colegial, pela grande motivação, interesse e dedicação dos alunos na preparação para o concurso vestibular de ingresso à universidade.

No aspecto pedagógico, relata que seu estilo docente centrava-se em aulas expositivas, exercícios em sala de aula e extra-classe, aulas de laboratório, com entrega de relatórios. Algumas vezes, realizava seminários, palestras e excursões. Para a avaliação do aproveitamento escolar, realizava 2 provas no bimestre e considerava as demais atividades realizadas, com especial ênfase nos exercícios feitos em casa, considerados se a entrega fosse completa. A falta de um anulava o restante.

No curso noturno, sua atuação era diferenciada, considerando até a assiduidade como avaliação, para estimular a presença. Diz que obteve ótimos resultados:

*"Até às sextas-feiras eu tinha a classe completa. Não podia faltar nenhuma vez para ter um ponto na nota. Eu acreditava que o aluno de curso noturno não tinha tempo para estudar e que o trabalho em sala de aula era a única forma de aprender."*

Outra experiência eficaz que realizou no noturno foi aplicar uma prova individual e posteriormente agrupar os alunos por nota para a realização de uma prova coletiva, cujos resultados indicaram que os alunos com mais dificuldade tiveram melhor aproveitamento pela concentração de esforços no grupo. Em relação à disciplina, permitia a interrupção a qualquer tempo para

a discussão ou esclarecimento de dúvidas sobre o que estava sendo exposto, mas não permitia conversas paralelas e brincadeiras.

Julgo que esta fase de estabilização durou até 1988, quando então, deixa a sala de aula para assumir um cargo administrativo, apesar de nela verificar algumas características da fase posterior, como experiências inovadoras no modo de agrupar alunos e de avaliar o aproveitamento escolar. Mas, como tão bem explicita a literatura, *"o desenvolvimento da carreira é ... um processo, e não uma série de acontecimentos."* (Huberman, 1992, p.38).

Uma das grandes características da fase de diversificação é a motivação para a participação em movimentos de melhoria do sistema, que também *"traduz-se igualmente em ambição pessoal ( a procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio), através do acesso aos postos administrativos."* (Ibid., p.42). No presente estudo, tal fato ocorre em 1988, quando a docente assume o cargo de Assistente de Diretor, como substituta. Sua narrativa conduz à consideração que já na fase anterior tinha intenção de ocupar um cargo administrativo, pois havia realizado um curso superior facilitário de pedagogia em cidade próxima, requisito fundamental para tal empreitada. Ao mesmo tempo, cita um convite anterior, que foi rejeitado, por insegurança de não se julgar preparada, o que ocorreu quando quis prestar um concurso para o cargo de Direção, tendo que estudar a fundo temas ligados à administração escolar e à legislação. Em 1990, foi nomeada no cargo por ato do Governador do Estado, tendo sido indicada pelo Diretor, na medida em que o cargo era de confiança. Quando o cargo deixa de existir, passa a exercer a função de Vice-Diretora, em situação um pouco mais vulnerável, na medida em que a indicação era feita pelo Diretor, com a aprovação do Conselho de Escola, sem ato de nomeação, podendo ser demitida a qualquer momento pelo Diretor. Deixa a sala de aula e passa a trabalhar 40 horas-relógio, com remuneração suplementar, em torno de 15% . Suas principais atribuições diziam respeito à administração cotidiana da escola : reuniões semanais com o Diretor para discussão, planejamento e tomada de decisões; responsabilidade pela Direção da Escola na ausência do Diretor; atividades relativas ao acompanhamento e controle diário dos alunos : problemas de disciplina, dispensas, autorizações, contato com os pais; distribuição e supervisão dos serviços de limpeza do prédio escolar; elaboração do horário escolar; autorização de entrada a pessoas alheias à Escola; leitura do Diário Oficial do Estado de São Paulo e envio de comunicados aos professores nos assuntos de interesse. Possuía autonomia na realização de suas atividades, apenas os casos mais graves e os relativos aos professores é que eram encaminhados ao Diretor e outros até o Conselho de Escola. Em processo reflexivo de rememoração, considera que a assistência de direção deu-lhe outra visão da escola :

*"Dar aula é ficar na sala de aula, ter o seu grupo de alunos. Já trabalhar na administração é conhecer a escola como um todo, seus pequenos*



e grandes problemas. É cuidar da totalidade dos alunos, dos professores, dos funcionários. É cuidar da organização e manutenção do cotidiano. É conhecer o passado, viver o presente e planejar o futuro.”

A partir desta fase de diversificação, não há ocorrência de qualquer lembrança que diga respeito às fases de Pôr-se em Questão, de Serenidade e Distanciamento Afetivo, de Conservantismo e Lamentações, o que encontra respaldo nos estudos de Huberman (1992, p.41), quando conclui que “os percursos individuais parecem divergir mais a partir da fase de estabilização”. A fase de desinvestimento é uma fase final da carreira, “não muito claramente demonstrada na investigação...” (Ibid., p.46), que pode ser considerada uma fase de descomprometimento com a função docente. No caso estudado, parece estar ligada a questões exteriores, quando ocorreu um descompasso, uma compreensão diferenciada de administração escolar com um novo Diretor. O desinvestimento não foi pessoal, na medida em que solicitou dispensa da função, entrando com pedido de aposentadoria. Na minha compreensão, foi um curto espaço de tempo, em torno de alguns meses, entre 1993 e 1994, do pedido à conclusão do processo de aposentadoria, quando chegou a lecionar Física para uma turma de magistério durante dois meses.

*“No final da carreira, me desencantei. Eu tinha muito amor pela Escola, não queria me aposentar. Foi uma pena. Mas, na sala de aula fiquei bem, até me animei. Dei uma nova ótica no ensino de física para o magistério.”*

Assim, pode-se concluir que o percurso docente foi harmonioso, conforme modelo constante da literatura: com a fase de diversificação, seguida de um desinvestimento sereno. Da mesma forma, “preconiza uma linha de certo modo única até a fase de estabilização, seguida de múltiplas ramificações, a meio da carreira, e concluindo, de novo, numa fase única.” (Huberman, 1992, p. 48).

Para concluir, no relato emerge a continuidade de atividades educacionais em nível de pós-graduação, numa perspectiva de educação permanente e de aprofundamento das questões relativas ao ensino de física, o que caracteriza a docente como um sujeito-exceção, como bem expressa Pineau (1988, p.71-72) : que apesar das pessoas em torno de 40/50 anos desvalorizarem a educação formal e sobrevalorizarem sua formação resultante da experiência, os navegadores-exceção voltam-se estimulados para as formas organizadas de educação, como meio quase único de aprender.

## 4.2. OS MOMENTOS SIGNIFICATIVOS

Os melhores momentos citados do percurso profissional dizem respeito a duas dimensões diferenciadas: uma referente ao ambiente, à cultura

escolar e outra referente ao reconhecimento do trabalho docente pelos alunos depois de saírem da escola ou quando obtinham aprovação no vestibular. Em suas palavras :

*“A escola tinha um ambiente muito bom, muito gostoso, entre os professores e os alunos. Nas datas comemorativas, como o Dia do Professor, Dia do Estudante, Dia de Aniversário da Escola, as atividades eram muitas: jogos entre professores e alunos, festas no anfiteatro, imitações dos professores, grupo de teatro. Entre os colegas, o relacionamento ultrapassava a escola, com festinhas, reuniões, cafés e jantares. Era um ambiente muito bom .”*

*“O melhor momento, o mais gratificante, é o reconhecimento dos alunos, depois que saem da escola. Gostavam de mim depois que saíam. Durante o curso tinham um pouco de reserva, por eu ser exigente e durona. Eu fazia com que estudassem, pois sabia que não seriam aprovados no vestibular se não estudassem. Quando entravam na faculdade, aí é que reconheciam o meu trabalho. Durante o 2o. grau é difícil um elogio. Até hoje, encontro alunos que dizem: - Você me ajudou muito. Vale muito o que você ensinou. É um momento sempre significativo o reencontro com um ex-aluno, ver sua trajetória, seu sucesso e saber que de alguma forma contribuí para sua formação. Esses retornos são muito bons.”*

Assim, a ocorrência dos melhores momentos tem “um certo caráter de aleatoriedade ... diluindo-se ... numa dimensão mais objetiva do tempo vivido” (Gonçalves, 1992, p.153-154), conforme outros estudos realizados. Por outro lado, infere-se que os melhores momentos, no caso, estão ligados a uma cultura escolar enriquecedora e ao sucesso do trabalho docente, que parecem ser fatores de motivação constante no comprometimento do professor com a profissão docente.

Os piores momentos citados referem-se ao início da carreira, pela grande insegurança, e ao final, pelo desencanto, o que coaduna com a literatura, pois

*“os estudos empíricos e as conceptualizações na área ... indicam a eventual ocorrência dos piores anos da carreira no início da vida profissional ... ou quando o fim desta se começa a perspectivar... Determiná-los-ão, num e noutro caso, os sentimentos de angústia e frustração...” (Ibid., p.154)*

Os momentos de ruptura profissional, aqui entendida como “o corte com a profissão, traduzido no seu abandono, ou, ainda, no desejo veemente de tal realizar, mesmo que não concretizado, por razões diversas, designadamente a falta de uma alternativa profissional” (Ibid., p.159), parecem não ter ocorrido no caso estudado, na medida em que a literatura cita que

eles ocorrem predominantemente na fase de Pôr-se em Questão ou de Contestação, a qual não foi identificada na trajetória da carreira. É certo que a narrativa biográfica indica momentos de questionamentos, relativos ao desejo de ingressar no ensino universitário pelas melhores condições de trabalho e remuneração, mas isto ocorreu na fase de entrada na carreira, ocasião de um ainda comprometimento provisório com a profissão docente. Suas palavras devem ser registradas: *"Nunca desanimei. Sempre fui animada. Se fosse pensar no que ganhava, nem entraria na sala de aula. Ficaria chorando na porta."*

A análise dos momentos significativos da carreira também deve considerar os momentos-charneira, que Josso (1988, p.44) entende como aqueles em que o sujeito escolhe ou sente-se obrigado a escolher uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar seu meio ambiente e/ou de pensar em si através de novas atividades.

*"Estes momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito e/ou com mudanças de estatuto profissional, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos sócio-culturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos)". ( Loc.cit.)*

Dominicé (1988, p.152) define-os como momentos de regulação, que reorientam a existência segundo uma decisão largamente amadurecida, que pode impor-se bruscamente. Nestes momentos, o sujeito confronta-se consigo mesmo e impõe-se transformações mais ou menos profundas e amplas, o que ocorreu no caso pesquisado por duas vezes: o não ingresso na universidade, cuja reorientação foi no sentido de assumir o 2o. grau como objeto do percurso profissional; e ao final da carreira, quando em situação conflituosa de mudança de direção, reorienta-se no sentido de solicitar sua aposentadoria, ainda que não fosse sua intenção no momento.

## 5. O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

Neste tópico, aborda-se as relações entre o ser pessoa e ser professora, entre o crescimento pessoal e profissional, considerando-se que parte importante da pessoa é o professor e que a interação entre as dimensões pessoais e profissionais permite ao professor apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido em sua história de vida (Nóvoa, 1992a, p.25).

No caso, a grande relação explicitada na história de vida foi a melhor compreensão dos alunos depois de ter filhos, especialmente quando os filhos possuíam idades próximas ou iguais às dos alunos, o que foi muito significativo pelo fato de ter tido quatro filhos. Além disto, também explicita que o amadurecimento pessoal facilita a compreensão, o distanciamento, a reflexão e tomada de decisões frente a situações-problema do cotidiano

escolar, diminuindo ansiedades e angústias, permitindo um comportamento mais sereno e harmonioso. É enfática ao afirmar que a *"vida pessoal nunca interferiu na carreira"*, sempre procurou conciliar o pessoal e o profissional: *"eu achava que precisava ser profissional, não misturar a vida pessoal com a vida profissional"*. Em 25 anos de magistério, apenas ausentou-se nas quatro licenças-gestante a que teve direito e em 5 dias, por licença-saúde:

*"Tive quatro filhos e mesmo com eles pequenos, nunca deixei de lecionar. Teve uma ocasião em que fazia mestrado e lecionava, quando seu filho mais novo teve sérios problemas de saúde, tendo que fazer fisioterapia o ano todo. Deixei o mestrado, perdi os créditos, mas não deixei a escola"*.

Em relação à interferência da vida profissional na vida pessoal, revela que por ser professora não tinha paciência em casa para ensinar os filhos: *"Nunca tive paciência para ensinar filho. Uma vez, até cheguei a contratar um professor particular de física para um filho. Acho que deixava toda minha paciência na escola. Tinha mais paciência com os filhos dos outros do que com os meus."*

Outra interferência foi no início da carreira, quando *"chegava fervendo em casa, muito irritada"*, o que era transposto para a situação familiar. Cita o grande apoio do marido:

*"Sempre tive muito apoio de meu marido. Ele sempre me ajudou, sempre me deu a maior força. Ele me ajudava nos problemas da casa, quando dava aula à noite e as crianças eram pequenas, trocava fraldas, dava mamadeiras, fazia tudo o que fosse necessário. É importante ter o apoio do marido, senão fica complicado para a mulher."*

Em relação ao ser mulher-professora, afirma que o gênero não influenciou na carreira, acreditando que *"a mulher sempre foi mais professora do que o homem"*, talvez pelos baixos salários. Os homens se destacam na carreira como excelentes professores, mas a remuneração é uma grande barreira para seu ingresso e permanência: *"O salário da mulher entra como uma renda familiar complementar, uma segunda fonte de recursos e os homens saem da carreira por ganharem pouco para sustentarem a família."*

A análise desta dimensão pessoal/profissional pode ser feita com base nos estudos de Moita (1992, p.135), quando analisa o percurso de mulheres professoras:

*"... as narrativas encerram uma forte presença do marido e dos filhos... é possível dar-mo-nos conta da relação bi-unívoca - atitude do marido/exercício profissional da mulher; essa relação pode ser um apoio ou um obstáculo. ... os saberes e as experiências profissionais influenciam o modo de ser mãe; por outro lado, o facto de ter*

filhos 'liberta' a relação com as outras crianças, tornando-a menos ambígua."

Assim, pode-se explicar as relações mais harmoniosas com os alunos a partir do nascimento dos filhos, o percurso profissional harmonioso com o apoio do marido e a falta de paciência pedagógica com os filhos.

Sua interpretação sobre o homem-professor e a mulher-professora também encontra respaldo na literatura sobre a questão do gênero e sobre a feminização do magistério, valendo citar Enguita (1991), que encara a feminização como um processo, aduzindo diversos motivos para isto, inclusive o motivo citado de que os baixos salários do ensino tem afugentado os homens, que têm sido absorvidos por outros setores de atividade econômica, sendo ao mesmo tempo mantido pela crença social de que o trabalho da mulher é sempre transitório e segunda fonte de renda.

## 6. A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Este item centra-se na abordagem da história de vida do professor de 2o. grau em relação ao seu meio profissional, seu ambiente de trabalho, a escola como "locus" do vivido profissional, tanto no aspecto normativo como interativo, lembrando-se de Dominicé (1988, p.152) quando afirma que:

*" a afirmação do eu, no sentido de uma autonomização construída no confronto com a sujeição do meio ambiente, sobressai muito claramente como processo central do curso de vida. Cada um deixa aí sua pele ou fabrica aí sua identidade."*

Na narrativa biográfica emerge a certeza de um excelente relacionamento com os pares, que transpõe o profissional para o pessoal, quer pelo desenvolvimento das carreiras em uma só escola, quer pela identidade na construção da educação, da escola e do ser professor: *"Fiz ao longo de 25 anos de carreira um círculo de amigos e não de colegas. Amizades que perduram até hoje. De fato, consegui ficar amiga da maioria de meus colegas."* Em relação à administração da escola, sempre teve bom relacionamento com os diretores e funcionários, pois cumpria com seriedade seus deveres como professora. Em suas palavras: *"sempre tive meu trabalho reconhecido pela dedicação, responsabilidade e cumprimento pontual de minhas tarefas."* Quando passa a ser assistente de direção, seu relacionamento com os funcionários continuou a ser bom, mas sabiam que era muito exigente e que exigia pontualidade, responsabilidade, dedicação e qualidade nos trabalhos. O relacionamento com os pais também foi sempre amistoso, em entrevistas pessoais, reuniões bimestrais como orientadora de turma, reuniões da Associação de Pais e Mestres, reuniões do Conselho de Escola. Em relação a relacionamento com os alunos, caracteriza-o como positivo, mas com certos limites e reservas,

novamente enfatizando sua fama de brava e exigente: *"eu acho que foi legal, mas alguns dizem que eu era muito brava"*. Quanto ao seu relacionamento com as entidades de classe, afirma que a escola sempre foi muito aberta para facilitar e apoiar as reuniões e assembleias dos professores com suas entidades de classe, que eram realizadas em seu confortável anfiteatro. Pessoalmente, diz que ficou muito marcada a primeira greve de professores (a única que participou), realizada em 1979, com adesão maciça de todos, até dos mais antigos. O governo não atendeu às reivindicações, não negociou os dias parados, deu faltas justificadas, que constaram do prontuário dos grevistas. Diz que sempre procurou participar das atividades de classe, mas que quando começou a perceber muito radicalismo, a distorção para o aspecto político partidário em detrimento ao reivindicatório, as greves longas, aprovadas pelos poucos que compareciam às assembleias e as vaias e palavras grosseiras com quem se posicionava contrariamente, distanciou-se. Mas, em momentos decisivos participava e dava sua opinião, apesar de também ter sido vaiada e rotulada de *"cabeça pequena"*. Moita (1992, p.137) também constata o não engajamento regular de professoras em relação aos movimentos sindicais e reivindicatórios quando diz:

*"a profissão é vivida ao longo do tempo com uma ausência de preocupação com seu estatuto. Embora trabalhando muitas vezes em condições materiais e sociais extremamente precárias, não se verifica nenhum empenhamento sindical ou de reivindicação profissional, a não ser num caso..."*

À luz deste processo de socialização, pode-se afirmar a construção da identidade profissional foi impregnada pela cultura da escola, cujo projeto foi assumido, transformando-a em um ambiente educativo de trabalho e formação. A socialização profissional ocorreu, quer no plano as interações, quer no plano normativo.

## 7. A IDENTIDADE PROFISSIONAL

A literatura indica que o adulto retém como saber de referência aquilo que está ligado a sua identidade, assim, estudar a identidade é estudar estes saberes e desvelar o ser pessoa no ser professor, na medida em que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

O saber docente é um saber plural, oriundo dos saberes da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991, p.218). Os saberes da formação profissional são os saberes científicos e pedagógicos da área, tanto da formação inicial como da formação continuada; os saberes das disciplinas são aqueles oriundos de diversas áreas de conhecimento abrangidas pelo ensino universitário; os saberes curriculares correspondem àqueles constantes dos programas escolares (objetivos, conteúdo e métodos) que devem

ser aplicados na sala de aula; e os saberes da experiência aqueles que se constroem no exercício da docência.

Em relação aos saberes da formação profissional na área de física, diz que proporcionaram-lhe uma formação científica sólida, acrescida de sua formação continuada em nível de pós-graduação, o que lhe deu condições de muita segurança na abordagem dos conteúdos, além de sua participação em inúmeros cursos de atualização ligados à física e ao ensino de física. Sua rememoração explícita que na formação inicial os estudos foram profundos e que este conhecimento específico teve que sofrer uma transposição didática para o 2o. grau, o que corresponde à construção de seus saberes curriculares.

*“Acho que desenvolvi meu conhecimento específico durante a carreira, pois tinha que adaptar a parte conceitual e de cálculo dos livros da faculdade. Foi muito trabalhoso. Não era apenas chegar e dar aula, tinha que preparar de fato. Com o material que produzi, pensei em até publicar um livro didático, mas isto ficou para trás.”*

O conhecimento pedagógico ou o saber-fazer é lembrado pelas aulas de didática especial na formação inicial, acreditando que deram uma base inicial, mas que *“este conhecimento não se ensina, se desenvolve na prática do dia a dia.”* As aulas de didática especial foram importantes, na medida em que eram específicas para o ensino de física, ministradas por uma professora muito competente de um colégio tradicional da capital, com conteúdos teóricos e práticos, o que deu uma certa base para dar aula. Na parte prática, elaboravam um organograma conceitual da aula, preparavam a aula, faziam a ficha da aula, ministravam a aula no tempo previsto para os colegas, que depois faziam uma avaliação. Também chegaram a dar aula em um colégio da cidade. Era uma disciplina encarada com muita seriedade, sendo o seu exame final como uma defesa de tese, com uma banca julgadora composta de três professores.

Em relação aos saberes das disciplinas, refere-se à Matemática como área que necessitava dominar, até para ensinar novamente aos alunos, em virtude dos cálculos que necessitam ser realizados na área de física.

É enfática ao dizer que os saberes da experiência são os mais importantes: *“Com a experiência me tornei uma professora melhor. Desenvolvi minha própria metodologia, um estilo próprio de ensinar física no 2o. grau, que deu bons resultados.”*

De fato, a literatura explica tal situação, quando afirma que a prática é um processo de aprendizagem no qual o professor retraduz sua formação e a adapta à profissão: ela filtra e seleciona os outros saberes e permite ao professor construir um saber formado por todos os outros saberes, validados pela prática cotidiana. (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991, p. 231).

Nóvoa (1992a, p.25) colabora nesta compreensão ao afirmar que a formação não se constrói

por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas pela reflexão crítica sobre as práticas e pela reconstrução permanente de uma identidade pessoal e que por isto é importante dar um estatuto ao saber da experiência. O professor não recebe passivamente o saber do exterior, mas sim o constrói ativamente ao longo de seu percurso de vida.

A prática também lhe ensinou a conhecer a aprendizagem do aluno: os exercícios orientados em sala de aula, a realização de perguntas aleatórias sobre a matéria dada, as pistas da linguagem não verbal (os olhares, os gestos, a movimentação do corpo), indicavam-lhe a necessidade imediata de novas explicações, demonstrações, ilustrações em situações concretas para a compreensão do conteúdo.

Também referencia a importância de seus pares na construção de seu conhecimento: *“Aprendi muito com meus colegas. Participei de muitos encontros, treinamentos e cursos para professores de física, onde ocorreram significativas trocas de experiências.”* Nóvoa (1992a, p.26) explicita que *“o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”* e que estas trocas consolidam espaços de formação mútua, onde cada um desempenha simultaneamente o papel de formador e de formando.

Afirma que criou seu próprio modelo de ser professora, *“tenho uma postura como pessoa e como professora”*, o que chamo de identidade profissional, usando as palavras de Nóvoa (1992, p.16-17): *“a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.”*

*“... essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que se constitui uma espécie de segunda pele profissional.”*

Suas crenças, valores e opiniões sobre diversos temas relativos à profissão docente refletem seus saberes-ser, suas abordagens conceituais e avaliativas. A escola é conceituada com uma instituição social *“que tem professores para ensinar e alunos para aprender, onde se forma o ser humano, que é a parte mais importante, além do conhecimento: deve formar a pessoa e o cidadão.”* Acredita que hoje muitas crianças e jovens não gostam da escola porque ela ficou defasada no tempo. *“o ensino não se modernizou, continua discursivo, estático e os alunos querem coisas mais dinâmicas.”* Neste sentido, cita os pontos críticos do ensino como a formação dos professores, a não inserção da informática e outros recursos de ensino (como os vídeos), as bibliotecas falhas, a precariedade de laboratórios, que mesmo quando utilizados ficam limitados a uma abordagem anacrônica, em

descompasso com a sociedade atual. Além disto, expressa que a escola deixou de ser o único espaço de acesso ao conhecimento, na medida em que *"todo contexto sócio-cultural é espaço de aprendizagem e conhecimento"*, especialmente pelas novas tecnologias de comunicação e transmissão de informações, o que faz com que a escola deva acompanhar a evolução cultural para estar adequada às novas gerações.

O bom professor é *"aquele que consegue transmitir seus conhecimentos e faz com que o aluno realmente aprenda, com profundidade, além de se preocupar com a formação do aluno como ser humano e cidadão."* Um bom professor deve ser responsável, preparar bem as aulas, ensinar bem, saber a melhor forma de passar o conhecimento aos alunos, levar a sério o magistério: não faltar, não tirar licença sem necessidade. Entende a metodologia de ensino como *"a forma de ensinar o aluno, a melhor forma de ensinar, de transmitir o conteúdo"*, o que exige sólida formação do professor.

O aluno é considerado *"uma pessoa em formação e eu como professora estou cooperando para isto: para que se desenvolva como pessoa e como cidadão."* Um aluno de sucesso *"é aquele que não fica limitado aos conteúdos ministrados na sala de aula, com esta base vai mais longe"*. Um bom aluno é aquele que *"é responsável, que conhece e cumpre suas obrigações escolares, que obedece às regras e normas da escola (e com isto está se preparando para ser um bom cidadão, pois toda sociedade possui suas normas e regras), que tem motivação para estudar e aprender"*. Considera que o fracasso escolar tem muitas causas intra e extra escolares, mas acredita que o aluno que fracassa é *"aquele aluno desmotivado, descompromissado, que não está nem aí, que brinca, não faz as tarefas, falta nas provas"*. Diz que é um fracasso pessoal, um fracasso de atitude, que impõe fortes barreiras e fica quase impossível o professor conseguir sua motivação, podendo tentar inúmeras alternativas e abordagens. Hoje, de fato, um aluno reprovado é um aluno fracassado, pois *"a avaliação final é feita pelos objetivos essenciais da disciplina, pautados em 50% da matéria dada. É o mínimo que ele deve saber, se não consegue alcançar este mínimo é porque não se esforçou o mínimo"*.

Seu ser-professora também é feito de traços identitários pessoais, que emergiram no relato (auto) biográfico, que passa-se a explicitar. O traço marcante na identidade profissional é a postura rígida e exigente em termos de responsabilidade dos alunos, o que identificou-a como uma professora *"brava"* ao longo de sua trajetória profissional. Tal traço identitário pode ser explicado em duas dimensões, que foram desveladas no relato biográfico. Uma, diz respeito à cultura familiar, que parece ser preponderante, na medida em que ultrapassa a sala de aula:

*"Comecei a ficar brava, talvez por modelo da família. Meu pai nem via as coisas de escola, pois esta responsabilidade era só minha. Eu achava que os alunos deveriam ser responsáveis,*

*porque eu me formei responsável. Achava que deveria exigir responsabilidade para que aprendessem. Esta exigência fazia com que estudassem, eram cobrados e rendiam. Motivar é importante, mas cobrar dedicação e estudo também é."*

A literatura (Moita, 1992, p.38) referencia que existem constatações da presença ativa na vida profissional dos valores que tiveram raízes na cultura familiar, o que pode explicar seu traço identitário. Outra dimensão para sua compreensão, remete-nos ao início da carreira, quando resolveu tornar-se rigorosa para controlar a disciplina e obteve resultados positivos. Nóvoa (1992, p. 16-17) explica tal fato pelo efeito de rigidez, considerado como *"a dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente quando foram empregues com sucesso em momentos difíceis da ... vida profissional."*

Outro traço identitário pode ser citado, advindo do traço marcante da responsabilidade, o rigor no cumprimento das normas e regras, o que emerge no relato biográfico através de expressões como *"sou a favor de normas e de organização"*, *"era exigente com as normas e era exigente comigo mesma"*. Considera-se também grandes atributos pessoais na docência sua motivação e gosto pelo magistério, expressos através de falas como *"eu sempre fui animada, nunca desanimei"*, *"eu gostava de dar aula"*, *"eu sempre gostei de dar aula"*.

Também percebe-se um traço de identidade relacionado com a dimensão afetiva no ensino, que sempre procurou controlar e manter uma distância com os alunos. Afirma que *"a afetividade em relação aos alunos existe, mas deve pairar abaixo do processo de aprendizagem, senão corre-se o risco do envolvimento afetivo interferir na atuação docente, especialmente no processo de avaliação, e o aluno ir indo para frente sem os requisitos fundamentais."* Diz que sempre considerou os alunos com o mesmo potencial, *"ele estava na aula, deveria trabalhar e render. Acho que era chata, mas muito exigente nesta parte"*. Distanciava-se dos problemas pessoais dos alunos (*"coitadinho não sabe nada, perdeu a mãe, o pai bebe"*) e exigia responsabilidade de todos. Mas, constata que a dimensão afetiva existe no ensino:

*"a gente cria vínculos afetivos, especialmente quando acompanha uma turma durante vários anos. Conhece-se melhor os alunos, orienta-se melhor, avalia-se melhor e a ligação afetiva vai aumentando cada vez mais. Mesmo com este meu jeito de durona, eu me apegava a eles, chorava quando deixavam a escola."*

Fontoura (1992, p.176) aborda e analisa a questão afirmando que a situação educativa envolve dois planos, o plano racional ou explícito e o plano subjetivo ou implícito, buscando em outros autores a posição de que *"na vida escolar, como geralmente nas atividades socioprofissionais ou políticas, a afetividade aparece como um obstáculo."* Em outras palavras:

MARTUCCI, Elisabeth M. Building up a teacher's career: a secondary school teacher's case. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 246-259, Sep. 1996.

**ABSTRACT:** Analysis and description of a secondary school teacher's career, including personal development, professionalization and socialization process, using (auto) biographical methodology to identify general tendencies in background formation together with empirical studies of other teacher's professional life.

**KEY-WORDS:** Secondary teacher's career. Teacher's professional development. (Auto) biographical methodology.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, Antonio, FINGER, Matthias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa : Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. 157p. (Cadernos de Formação, 1). p.87-97.
- DOMINICÉ, Pierre. Ce que la vie leur a appris. In: FINGER, M., JOSSO, C. (ed.). *Pratiques du récit de vie et théories de la formation*. Genève: FPSE/Université de Genève, 1985. (Cahier, 44). p.99-121 apud MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: Nóvoa, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. 214p. p.111-140.
- \_\_\_\_\_. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio, FINGER, Matthias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa : Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. 157p. (Cadernos de Formação, 1). p.51-61.
- \_\_\_\_\_. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antonio, FINGER, Matthias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa : Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. 157p. (Cadernos de Formação, 1). p.99-106.
- \_\_\_\_\_. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antonio, FINGER, Matthias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa : Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. 157p. (Cadernos de Formação, 1). p.131-153.
- ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência : entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, v.4, p.41-61, 1991.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio, FINGER, Matthias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa : Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. 157p. (Cadernos de Formação, 1). p.17-34.
- FONTOURA, Maria Madalena. Fico-me ou vou-me embora? In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. 214 p. p. 171-198.
- GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: Nóvoa, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. 214p. p.141-169.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. 214p. p.31-61.
- JOSSO, Christine. Da formação do sujeito ... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio, FINGER, Matthias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. 157p. (Cadernos de Formação, 1). p.35-50.
- LIPIANKI, E.M. Introduction à la problématique de l'identité. In: CAMILLERI et al. *Stratégies identitaires*. Paris: PUF, 1990. p.7-26 apud MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: Nóvoa, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. 214p. p.111-140.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: Nóvoa, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. 214p. p.111-140.
- NIAS, Jennifer. Changing times, changing identities: grieving for a lost self. In: BURGESS, R. (ed.). *Educational research and evaluation*. London: The Falmer Press, 1991 apud NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. 214p. p.11-30.
- NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antonio, FINGER, Matthias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa : Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. 157p. (Cadernos de Formação, 1). p.107-129.
- \_\_\_\_\_. Apresentação da obra. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. 214p. p.7-9.
- \_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. 214p. p.11-30.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_(coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992a. 158p. p.15-33.
- PINEAU, Gaston. *Vies des historiens de vie*. Montreal: Universidade de Montreal, 1980. apud NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antonio, FINGER, Matthias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa : Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. 157p. (Cadernos de Formação, 1). p.107-129.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE. Os professores face ao saber : esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, v.4, p.215-233, 1991.