

# *Fragmentos da história de vida de uma professora*

*Em busca de traços e processos  
constitutivos de sua identidade  
docente<sup>1</sup>*

Anna Maria  
Salgueiro Caldeira

Pontifícia Universidade  
Católica de Minas Gerais

## **Resumo**

Este artigo busca apreender o movimento de construção da identidade docente ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional dos professores. Para tal, utiliza fragmentos da história de vida de uma professora como recurso para compreender o processo de constituição de sua identidade docente. Mais especificamente, pretende identificar e analisar traços identitários construídos e reconstruídos por ela ao longo de sua profissionalização (escolha da profissão, formação inicial, inserção profissional e formação na prática), sem perder de vista os contextos em que emergem.

Palavras-chave: Identidade docente, História de vida, Profissionalização

## **Abstract**

The aim of this article is to know the way teachers build their teaching identities, along their personal and professional life course. We have used fragments from a teacher's life history, as a way of understanding the process of teacher's identity construction. In a narrow sense, we intended to identify and to analyse those identity traits built and rebuilt by the teacher herself in the long run of her professional career (her choice, initial formative years, professional practice and improvement) taking into consideration the contexts in which all the above mentioned aspects took place.

Key words: Teacher's identity, Life's history, Professionalization

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no painel "A construção da identidade docente", no 10º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPPE), Rio de Janeiro, maio de 2000

Os estudiosos que se dedicam à formação de docentes têm buscado, em suas pesquisas, diferentes abordagens que possibilitem uma aproximação dos processos pelos quais os professores se constituem como profissionais. Trata-se de uma busca de novos referenciais teóricos e de novas metodologias que permitam apreender e compreender esse movimento ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Diante dessa problemática, a história de vida vem sendo considerada um procedimento de investigação promissor para se penetrar de forma mais profunda e significativa nos processos de constituição de identidades profissionais.

Durante as buscas por referenciais teóricos e metodológicos para nossa pesquisa intitulada *A construção da identidade profissional docente em processos de formação inicial de educadores/as*, percebemos que havia muitos elementos que contribuíam para a compreensão dos processos de construção/desconstrução da identidade profissional. Ou seja, a história de vida poderia ser um fértil instrumento para captar o movimento

de constituição da identidade docente ao longo do percurso profissional e pessoal.

Este trabalho pretende fazer uma releitura da história de vida de uma professora, de seu desenvolvimento profissional e pessoal, tanto em sua generalidade como em sua singularidade, procurando apreender como se foram constituindo alguns traços de sua identidade.

### **Conceituando identidade docente**

Para Osorio a identidade é

*uma construção histórica reajustada ao longo das diferentes etapas da vida e de acordo com o contexto no qual a pessoa atua, uma construção que exige constantes negociações entre tempos diversos do sujeito e ambientes ou sistemas nos quais ele está inserido. (apud Vianna, 199, p. 52)*

Como Osorio, a partir de uma perspectiva antropológica, Oliveira (1976) também enfatiza que as identidades têm uma reconstituição histórica a ser feita. O autor, em seus trabalhos sobre identidade étnica, identifica duas dimensões interconectadas na noção de identidade: a pessoal (ou individual) e a social (ou

coletiva). Essas duas visões devem ser tomadas como “dimensões de um mesmo e inclusivo fenômeno, situado em diferentes níveis de realização” (p.4). Portanto, não há antinomia entre o indivíduo e a sociedade, e a identidade individual não aparece fora da identidade social. Ainda segundo esse autor, dois são os elementos que constituem a identidade: o relacional e o contrastivo. Assim, a identidade só se constitui na relação com o outro e é nessa relação que começa o processo contrastivo. O elemento contrastivo inscrito na idéia de identidade (para Oliveira, ela é a essência da identidade étnica) consiste, portanto, na diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defronta. Essa contrastividade implica a afirmação do ‘nós’ diante dos ‘outros’. Ela surge por oposição e se afirma negando a outra identidade.

Também Grimberg & Grimberg apontam que

*um dos elementos importantes para a consolidação do sentimento de identidade é o jogo dialético entre a semelhança e a diferença de alguém consigo mesmo no curso do tempo ou com outro no plano grupal e com os outros. (apud Oliveira, 1976, p. 36)*

Por conseguinte, a identidade docente é sempre contrastiva e relacional, e, para que haja contrastividade, é preciso que haja um outro pólo, o que só se configura na relação com o outro: com os estudantes, com outros docentes, com as famílias, com a instituição escolar, etc. No caso da docência, a contrastividade se dá na relação com o aluno, elemento primeiro e fundante da identidade docente. É na relação pedagógica que ela tem início. “O ensinar e o aprender são produzidos na relação entre os estudantes e o docente. Um se constitui em relação ao outro” (Fontana,1997, p.180).

Por outro lado, a identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e constitui-se num processo de construção/desconstrução/reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, portanto, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre em um determinado

contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção entre a biografia individual do docente e a história das práticas sociais e educativas, e contém as marcas das mais variadas concepções pedagógicas (Rockwell e Mercado, 1988). Como sujeito sociocultural, o/a professor/a constrói sua identidade profissional a partir de inúmeras referências. De um lado, estão a significação social da profissão e as relações com as instituições escolares, com outros docentes, com as associações de classe, etc. De outro lado, está o significado que cada professor/a confere ao seu trabalho docente, o que inclui desde sua história familiar, sua trajetória escolar e profissional, até seus valores, interesses e sentimentos, suas representações e saberes, enfim, o sentido que tem em sua vida o ser professor/a.

Sendo assim, para compreender a constituição da identidade de professores/as é necessário estabelecer um diálogo com a história recente e pretérita dos sujeitos individuais e da própria condição docente, bem como considerar as mudanças que vêm ocorrendo no campo da educação e do

ensino, pois só se apreende a realidade atual articulando-a com uma reconstrução histórica. Também as especificidades das condições de trabalho na escola interferem na constituição da identidade do docente.

Nossa análise, também, não pretende perder de vista a relação entre os processos constitutivos da identidade institucional da escola e os processos identitários dos/as professores/as que nela atuam, os quais, por sua vez, só podem ser pensados no interior das relações sociais mais amplas.

O fato, no entanto, de enfatizar que o indivíduo se constrói em diferentes contextos sociais não significa que ele simplesmente seja determinado por esses contextos, pois, como sujeito sociocultural, ele também participa na mudança desses contextos.

Enfim, a construção de uma nova identidade profissional contempla a dimensão da subjetividade e não se dá sem embates, conflitos, rupturas e (des)aprendizagens.

### ***Identidade docente: discutindo um caso particular***

A partir do relato da história de vida de uma professora, pretendemos

apreender traços que configuram sua identidade docente, construída nas relações sociais que ocorrem em um determinado tempo histórico e em um determinado lugar (instituição escolar).

Antes, no entanto, de analisar a história de vida da professora, faremos duas indicações: a primeira é apresentar-lhes Marina<sup>2</sup>, a protagonista desta história. Trata-se de uma professora de origem rural, com formação inicial deficiente, vinte anos de experiência, inquieta, contestadora e muito reflexiva e que, durante o desenvolvimento da pesquisa, se encontrava entre os docentes de uma escola pública de ensino fundamental comprometida com a inovação pedagógica, situada em um bairro popular da cidade de Barcelona (Espanha). A história se passa entre os anos 70 e 90, ou seja, inicia-se nos anos finais da ditadura franquista, passando pelo período de transição democrática e, em seguida, pelo governo social democrata de Felipe González. O movimento de renovação pedagógica acompanha todo esse percurso, marcando a trajetória da professora e de sua escola. Seu itinerário é marcado por várias crises de identidade - religiosa, ideológica, pedagógica, entre outras.

A segunda indicação diz respeito ao percurso metodológico da pesquisa. A investigação foi um estudo etnográfico, cujo trabalho de campo se prolongou durante todo um ano escolar, e seu principal foco foi a prática docente de Marina. Para compreender o processo de constituição dessa prática, a história de vida da professora foi reconstituída. A história de vida se define como um relato de um narrador - sobre sua vida através do tempo, buscando reconstruir os acontecimentos vividos e transmitir as experiências adquiridas - ao investigador - que faz o registro e a organização da história. Assim, "ainda que a narrativa reflita o que existe de individual e único no personagem, esta aparente peculiaridade é resultado da interação destes aspectos e das características de seu contexto social" (Caldeira, 1998, p.56).

Destacaremos, a seguir, os momentos da trajetória de Marina que ela considerou mais significativos para a construção de sua identidade profissional.

---

<sup>2</sup> Este nome é fictício para garantir o anonimato.

### **A escolha da profissão**

Na história de vida de Marina, a especificidade da condição de mulher é definidora de sua "opção" pelo magistério, reafirmando os estudos de Cerisara (1996), Assunção (1995) e Fontana (1997). Segundo essas autoras, o processo de identificação profissional docente está fortemente vinculado à construção do gênero, refletindo os papéis que, em nossa sociedade, são entendidos como adequados à mulher (professoras, assistentes sociais, enfermeiras, entre outros), ou seja, "extensões extradomésticas das funções domésticas" (Enguita, 1991). Portanto, as diferenças de gênero interferem no processo de construção da subjetividade do indivíduo e na constituição do ser e fazer-se profissional.

Em relação à sua escolha profissional, Marina relata:<sup>3</sup>

*Depois de terminar o 2º ciclo, comecei o magistério. Creio que decidi ser professora não de maneira consciente. Eu recordo que a meu irmão, minha família perguntou o que queria estudar; porém a mim, nunca me perguntaram o mesmo.*

*Creio que agora, olhando como adulta, percebo que as expectativas*

*que havia em relação às mulheres naquela época não eram as mesmas. Meu pai era agricultor, não lhe agradava trabalhar no campo e, a meu irmão, sempre lhe disse que ele jamais iria ao campo. Porém em relação a mim, nada disseram em relação ao que eu devia fazer. Só sei que minha mãe dizia: "Pois minha filha tampouco fará os afazeres de casa". Assim como a meu irmão foi proposta a possibilidade de escolher o que lhe apetecia estudar, contemplando a possibilidade de que pudesse ir à universidade, eu jamais ouvi esta idéia. Minha mãe sempre me falava que eu podia ser enfermeira ou professora. E que escolhesse entre as duas. Então, tinha terror aos hospitais e creio que a elegi assim, se isso se pode chamar uma eleição.*

As palavras de Marina evidenciam que as interações entre mãe e filha foram constitutivas de sua escolha profissional. A atitude da mãe, por um lado, liberando a filha dos afazeres domésticos e, por outro, impondo-lhe as possibilidades de escolha entre duas profissões ditas femininas - enfermeira ou professora -, reafirma o que Assunção (1995, p.22) considera uma

<sup>3</sup> A fala da professora Marina foi transcrita *ipsis verbis*.  
(nota da Revisora)

“confluência entre gênero”, ou seja, a primeira passa à segunda um modelo de mulher: “não seja igual a mim”, mas também “não seja tão diferente de mim” (p.23). Parece que a marca do gênero foi determinante na sua opção/imposição pelo/para o magistério. Diante das alternativas, ela sabia o que não queria fazer - “tinha horror aos hospitais” - só lhe restava, portanto, ser professora. Sua ‘opção’ pelo magistério, é bom lembrar, não é vista por ela como uma verdadeira escolha (“decidi ser professora não de maneira consciente”, “se isto se pode chamar uma eleição”), mas sim uma escolha por exclusão.

No entanto, a opção ou não-opção pelo magistério não parece ser uma variável determinante na constituição da identidade profissional. Muitas professoras relatam que, ainda que não tivessem optado pelo magistério, durante a formação inicial e/ou, principalmente, no contato com a sala de aula, descobriram-se como professoras (Fontana, 1997). Parece ser este o caso de Marina. O fazer-se professora foi-se configurando em momentos diferentes de sua vida. Sua identidade docente foi-se constituindo nas relações sociais vivenciadas ao longo de sua trajetória profissional e

pessoal através de processos identitários, no interior dos quais ocorrem, predominantemente, a oposição e a diferenciação, mas também a identificação.

### ***A influência da formação inicial***

No que se refere à influência da formação inicial - Curso Normal (ensino médio) -, pudemos perceber que as disciplinas cursadas por Marina nesse período produziram um impacto pequeno na sua profissionalização, ao contrário do que ocorreu no período de estágio, quando o ‘choque com a realidade’ teve um papel formativo muito forte. Vejamos seu relato a este respeito:

*Ali aprendi o que não deveria fazer em uma escola. Estudar em um lugar onde se ensinam conteúdos e maneira de ensinar que me levaram a pensar: realmente tenho que fazer o contrário, para que meus alunos aprendam. Excetuando uma professora de Didática, que ia mais além do que deveríamos aprender e reproduzir, não recordo de ninguém que me propusesse nem qual era minha função como professora, nem por quê, nem de que maneira aprendiam meus alunos, nem qual deveria ser minha intervenção na sala de aula e com que tipo de*

*problemas iria lidar. Não me recordo ninguém jamais explicando isso. Só explicando-me sua matéria.*

Neste relato gostaríamos de chamar a atenção para dois pontos. Primeiro, nesse momento de sua formação inicial, Marina aprende a ser professora a partir de suas vivências ainda como aluna. Suas relações com os docentes lhe permitem ir construindo concepções sobre o que é ser professor. Um segundo ponto interessante é que Marina vai aprendendo com os professores que tem como os professores *não* devem ser. Ela vai, portanto, se constituindo professora, por um lado, negando 'os outros' (os professores que somente transmitiam conteúdos): "realmente tenho que fazer o contrário, para que meus alunos aprendam". Por outro lado, reconhecendo uma particularidade no trabalho da professora de Didática: "que ia mais além do que deveríamos aprender e reproduzir". Assim, através do "jogo dialético entre a semelhança e a diferença" (Grimberg & Grimberg *apud* Oliveira, 1976, p.36) ela vai se constituindo professora segundo sua perspectiva do que deve ser um professor.

Terminados os dois anos de curso,

Marina iniciou um ano de estágio, quando começou a ocupar o lugar de professora e vivenciar uma experiência marcante, tanto para sua vida profissional como pessoal. Nesse período, ela, ainda aluna, aprende a ser professora e começa a perceber a contradição entre os conteúdos do seu curso de formação e a realidade escolar, tomando consciência de seu despreparo para enfrentar tal situação. O enfrentamento dessa realidade desconhecida - a realidade de uma escola de proteção a menores - lhe possibilitou construir uma representação predominantemente social do papel do docente.

Vejamos como Marina relata essa experiência:

*Primeiro, descobri que havia um ambiente que eu desconhecia. Custou-me muito entender isto. Depois, familiarizar-me com problemas que, alguns deles, eu desconhecia, isto é, nem sequer havia ouvido falar deste tipo de problemas. Tinha ouvido falar, por exemplo, de problemas de alcoolismo, de roubo, de prostituição, mas nunca ouvira falar, por exemplo, de meninas que tinham relações sexuais com seus pais aos sete anos. Que haviam sido violadas, meninas que haviam sido torturadas com cigarros acesos, com paus, etc.*

*Eu acredito que este aspecto de minha vida profissional não o superei ainda. Para mim, esta situação provocou uma crise pessoal muito forte. E não era um problema de recursos, mas um problema de não entender o que se passava com eles. Foi um psicólogo da escola, que era um sacerdote, a única pessoa que tentou ajudar-me a compreender o que se estava passando ali. Meu trabalho era quase de denúncia. A idéia predominante parecia ser que, como tudo estava tão degradado, não havia nada a fazer. Naquele momento, tinha a idéia de que se podia melhorar as coisas, se podia fazer de maneira distinta e que a responsabilidade de fazer de maneira distinta era do professor.*

*Naquele momento, descobri um aspecto que a escola de magistério nunca me havia falado. Eu necessitava de conteúdos para meu trabalho, se é que minha intervenção podia servir para algo. Talvez não para saber mais matemática mas, sim, para ver a escola de maneira distinta de como a viam. Era uma escola que não lhes oferecia nenhuma alternativa. Era uma escola com propostas acadêmicas. Nunca nos propusemos a discutir por que necessitavam aprender, o que era melhor ensinar-lhes e o que não, mas o programa é este e sabem ou não sabem, aprendem ou não aprendem.*

O seu desafio naquele momento era: Que significado poderia ter seu trabalho naquela realidade? A idéia predominante na instituição era "como tudo estava tão degradado, não havia nada a fazer". E, mesmo pensando diferente, ela não dispunha de conteúdos pedagógicos para fundamentar sua intervenção. Na impossibilidade de desenvolver um trabalho pedagógico, a alternativa que lhe restou foi um trabalho de contestação e de denúncia daquela realidade. Assim sendo, nas diferentes relações estabelecidas no interior dessa instituição, sua intervenção se diferenciou do grupo de professores/as e, por processo contrastivo (Oliveira, 1976), se constituiu o primeiro traço de sua identidade: o compromisso político-social com o seu trabalho.<sup>4</sup>

### ***A inserção profissional***

Concluído o magistério, o primeiro trabalho profissional de Marina se desenvolveu numa escola privada

<sup>4</sup> Ainda que reconheça toda a riqueza deste relato, nesse momento tomo apenas alguns aspectos que essa fala revela.

religiosa, situada numa região industrial de um bairro de periferia.<sup>5</sup>

O trabalho de Marina nesta escola para meninas da classe trabalhadora se aproxima bastante do modelo “militante político e/ou social” a que Nóvoa (1991) se refere, ou seja, sua intervenção caracteriza-se, predominantemente, como um trabalho de natureza social, mantendo uma postura de rebeldia e contestação diante das regras estabelecidas pela instituição escolar. Marina afirma sua identidade confrontando-a com a identidade da instituição (direção, professores, etc.), por meio de um sistema de referências construído como uma ideologia de relações entre os grupos (Oliveira, 1976). Assim, suas atividades profissionais se diferenciam daquelas desenvolvidas por outros profissionais no interior da instituição escolar e é seu compromisso político que informa sua ação pedagógica.

Seu relato sobre sua experiência nessa escola é o seguinte:

*Era uma escola privada religiosa e, realmente foi, outra vez, meu trabalho social o que me fez decidir escolher aquela escola. Era uma escola em um bairro marginal. Eu não conhecia os bairros das grandes*

*cidades urbanas e os problemas derivados de uma sociedade industrial, porque vinha de uma zona totalmente rural. Assim, enfrentei, pela primeira vez, os problemas de um bairro marginal e com características industriais. Para mim, eram tão desconhecidas as dificuldades daquele bairro, que a única solução pessoal que encontrei foi viver lá, com uma família, e ver se tinha mais elementos de compreensão.*

*Inicialmente, foi um grande estímulo, mas uma vez mais não pude me adaptar. Era muito mais madura e já começava, também, meu processo de luta paralela com o que se poderia fazer no bairro. Chamaram-me muitas vezes ao gabinete da diretora, porque me viam trabalhar de uma maneira distinta, porque viam que muitas vezes estava nas praças fazendo debates, porque viam que saía muito freqüentemente fora da escola, para conhecer o bairro e para conhecer o meio no qual viviam. Isto lhes criava dificuldades. Gostavam mais de um tipo de trabalho escolar, cada um em sua sala de aula, em sua carteira e seguindo os manuais.*

<sup>5</sup>A escola privada dessa época, início dos anos 70, ainda sob o regime da ditadura militar, caracterizava-se por ser uma escola rígida, conservadora e autoritária, que se opunha ao ideário renovador de uma escola emergente.

*Ao cabo de dois anos não podia mais. Sentia-me muito fatigada. Não me sentia fatigada por meus alunos, mas pela estrutura escolar. E no final do segundo ano, colocou-se a questão de "ou você se vai ou a despedimos da escola". Creio que lhes criava demasiadas inconveniências. Por exemplo, exigir-lhes que se falasse do trabalho tal como o fazíamos, exigir que esta instituição, que havia feito a opção de viver em um bairro operário e que seguia sem entender em que tipo de bairro estava vivendo, mudasse seu esquema de trabalho. A escola continuava fechada ao bairro, fechada às necessidades das pessoas e como qualquer outra escola, não respondia a nada.*

*(...) Aqui, havia um conflito entre a instituição e minha maneira de entender meu trabalho. Eu creio que, um pouco, esta maneira minha de entender meu trabalho veio da primeira escola. Saí daquela escola com uma grande insatisfação, por um lado, e por outro, com muitas idéias.*

Mais uma vez Marina enfrentava uma realidade que desconhecia. Apesar da precariedade de sua formação inicial, ela se opôs à proposta daquela instituição religiosa e começou a desenvolver, no bairro, um trabalho pedagógico alternativo,

de natureza predominantemente social. Sua origem parece estar na sua experiência docente durante o estágio na escola de proteção de menores, quando desenvolveu uma sensibilidade para as injustiças sociais e buscou um tipo de intervenção pedagógica mais condizente com a realidade daqueles alunos. Essa oposição se dá pela negação da outra identidade - a de sua formação inicial (Oliveira, 1976) - e é o seu contato com o cotidiano escolar que se revela, nesse momento, como um elemento chave de sua formação.

Relembrando ainda sua experiência nessa escola, Marina acrescenta:

*(...) Talvez, agora me dê conta, realmente, do significado de uma das coisas que, anos depois, comentaram em relação ao grupo de alunas que tive nesta escola. Lecionava no 1º ano, ou seja, com alunos de 6 anos. Estive os dois anos com o mesmo grupo, fazendo primeiro e segundo e, ao cabo de alguns anos, uma professora desta escola disse: "Essas alunas estão fazendo 8º e todo mundo diz que foram suas alunas". E havia seis anos que eu não trabalhava naquela escola. Não sei muito bem o que queriam dizer com isto, porém compreendi, naquele*

*momento, que minha intervenção naquela classe tinha um significado importante. Suponho que o que fazia em minhas aulas, em relação ao resto das aulas da escola, pois chegou a criar uma consciência nas alunas de seis e sete anos. As coisas também podiam ser feitas de outras maneiras.*

*Recordo que uma de minhas funções era que, no primeiro ano, teriam que aprender a ler e, nesta escola, havia um manual de leitura. No entanto, percebi que havia alunas que, com este manual de leitura, desenvolviam-se muito bem e outras alunas que não se desenvolviam nada. E quando tentava entender por que não se avançava com este método de leitura, apesar de que eu não conhecia nenhum outro método, vi que havia dificuldades com as imagens, com a linguagem, que para elas, às vezes, não representavam a mesma coisa. Eram alunas de outras regiões da Espanha e havia razões culturais que lhes faziam ver as coisas de maneira distinta. Recordo que, naquele momento, sem deixar de seguir o livro, tinha recursos alternativos para ver como podia me conectar com elas, através de imagens distintas e de um vocabulário distinto. E que isto não lhes permitia ler, porém, pelo menos, mudava-lhes a cara, ou seja, escutavam-me de outra maneira e,*

*então, ao dar-me conta de que estavam com outro tipo de atenção, foi um pouco o que me motivou a buscar outras maneiras distintas de ler, que não fosse somente o manual.*

O elemento contrastivo continua marcando a constituição de sua identidade. Ao lado do seu trabalho de 'luta social', seu trabalho de alfabetização durante os dois anos em que permaneceu nessa escola foi muito significativo, especialmente para um grupo de alunas que apresentava dificuldades de aprendizagem. Tal fato provavelmente se deve à sua sensibilidade para perceber as diferenças culturais entre suas alunas e à sua intuição para encontrar formas alternativas de intervenção pedagógica, o que vem conferir uma marca peculiar à sua ação docente. Essa marca passou a caracterizá-la diante de seus colegas, de suas alunas e suas famílias, constituindo um verdadeiro traço de sua identidade. Pode-se falar aqui até de um traço profissional muito ligado à pessoa, ao sujeito que está nessa professora. Ela vai fugindo do estabelecido, dos papéis esperados, configurando uma experiência docente, construindo seu jeito de ser professora.

Já a sua atividade na segunda escola, também uma instituição privada e religiosa, que se dedicava ao ensino de alunas carentes, foi exclusivamente de 'luta social', como relata ela própria. Como representante sindical, tentou resolver alguns problemas internos da escola (questões salariais, condições de trabalho, espaço para reuniões pedagógicas, entre outros) provocando um conflito atrás do outro, até que, no final de um ano, foi despedida.

A construção da identidade de Marina passa, mais uma vez, por um processo de diferenciação de suas atividades docentes em relação àquelas desenvolvidas por outros profissionais no interior da escola. O elemento contrastivo entre a sua prática e a dos demais docentes dessa escola gerou relações de hostilidade e de conflito tanto entre a professora e a direção da escola, como entre ela e um grupo de professores coniventes com essa direção. A idéia de conflito entre os próprios docentes de uma escola pode revelar várias possibilidades identitárias, a partir da identificação de um professor que entende a docência de uma determinada maneira, e de outro, que entende a docência de outra maneira.

Toda essa situação pessoal e profissional vivida por Marina e agravada pelo crítico momento político ocasionado pela morte de Franco provocou na professora uma verdadeira crise de identidade:

*Era também um problema de crise de identidade pessoal, estava tudo misturado. Quem era, o que fazia e por quê, que valor tinha meu trabalho e que valor tinha a sociedade na qual vivia e parecia que tudo cambaleava. Não só parecia, não, eu creio que realmente, naquele momento, tudo cambaleava.*

*(...) com tudo isto, minha vinculação com a Igreja se desgasta e minha crise religiosa, já não era minha crise, já era um rompimento total.*

Nessa fala se apresenta muito forte a idéia de identidade como alguma coisa instável, movediça, em permanente construção. A identidade docente se constitui em um determinado tempo e lugar em constante transformação, refletindo um complexo processo de construção que se dá na interseção entre a história do docente e a história das práticas sociais e educativas (Rockwell e Mercado, 1988), demandando contínuas redefinições por parte do sujeito.

Aqui se encerra, segundo Marina, a primeira fase de sua trajetória profissional, caracterizada por uma caminhada de enfrentamentos e de conflitos diante dos desafios resultantes de sua não-conformação ao conjunto de padrões cristalizados de comportamento docente, presentes nas instituições onde desenvolveu seu trabalho. Ao analisá-la, considerando-se esse espaço e esse tempo, pode-se perceber alguns traços que caracterizam sua identidade: o compromisso político com seu trabalho e uma determinada forma de intervenção pedagógica, de natureza intuitiva, e que leva em conta, principalmente, a diversidade de suas alunas, permitindo que outras pessoas (professores, estudantes e pais) a diferenciem de outros docentes e reconheçam o valor de seu trabalho.

### **A 'ação pedagógica'**

Na segunda fase de sua trajetória predomina uma visão mais integrada de educação, na qual o trabalho pedagógico ganha novo significado. Sua identidade profissional se aproxima do que Nóvoa (1991) denomina 'militantes pedagógicos'. São

aqueles docentes que procuram definir sua identidade profissional em torno do ato educativo como praticantes do ensino, o que implica uma inserção do docente em seu 'ambiente natural', isto é, na 'ação pedagógica'. Os esforços dessa categoria de docentes dirigem-se, prioritariamente, à elaboração de saberes próprios à atividade docente, o que constituiria sua fonte primeira de legitimação.

Essa fase se inicia com o trabalho de Marina numa escola que é uma cooperativa de pais e professores.<sup>6</sup> Segundo Marina, é nessa terceira

---

<sup>6</sup> *Convém esclarecer que o surgimento de uma série de escolas cooperativas no período da ditadura representou a única possibilidade de implementação do ideário escolanovista, uma vez que a escola estatal franquista não o permitia. Representou, também, um esforço de resistência cultural e política à escola estatal. Essas instituições cooperativas são escolas renovadoras, com direções colegiadas, sem fins lucrativos, coeducativas e laicas, com metodologia ativa, trabalho de equipe do professorado, participação ativa das famílias, formação permanentes dos/as professores/as. Estes princípios contrastam fortemente com o pensamento escolar estatal e religioso da época. Se, no período da ditadura, essas escolas chegaram a funcionar de forma clandestina, no final do franquismo e na transição (período em que se desenvolve a experiência de Marina), o movimento renovador foi muito forte e o professorado passou a lutar para transformar essas escolas públicas, portanto, em escolas democráticas, gratuitas e para todos. Essa conquista só foi conseguida no final dos anos 80.*

escola que ela desenvolve um trabalho “estritamente pedagógico”.<sup>7</sup>

*Entrei em um mundo profissional totalmente distinto do que havia vivido anteriormente. E, para mim, foi uma das oportunidades-chave que tive em minha vida.*

*(...) Nesta escola falava-se dos alunos, falava-se das crianças, falava-se de como se lhe podia ajudar a organizar melhor as coisas, a propor os trabalhos de outra maneira. Apesar de tudo, nesta escola falava-se de pedagogia.*

*Para mim, este foi um descobrimento muito importante, porque me exigia um esforço que nunca havia feito, uma compreensão de meus alunos e do que se passava em minha sala de aula totalmente diferente e, além disso, tinha um espaço para compartilhar com meus companheiros e companheiras que estavam naquele momento trabalhando.*

*Tive que abandonar meu modelo de luta pessoal para começar a ver outra maneira que era de um trabalho em equipe e, para mim, isto foi, talvez, um descobrimento muito importante. Também, porque nas outras escolas era um problema de luta e de resistência. Ao contrário, aqui, ainda que com dificuldades, compartilhavam-se coisas e falava-se das crianças, quais eram suas*

*dificuldades, como se podia intervir melhor, qual era a prática de meus companheiros, se era parecida ou não com a minha, como minha companheira valorizava uma ação que eu havia desenvolvido em minha classe.*

Esse novo contexto de trabalho, que criava um espaço coletivo de discussão e de trocas, favoreceu-lhe a construção de novas práticas e novos saberes docentes, como resultado do confronto, da argumentação e da negociação entre diferentes práticas.

*Realizei intervenções que muitas delas não estavam de acordo com a linha da escola. Estavam mais de acordo com minha maneira de trabalhar. E tive que ir aprendendo idéias totalmente distintas. Por exemplo, uma coisa pela qual me sentia censurada pela minha equipe era meu conceito de disciplina na sala de aula. Inicialmente, fui uma das pessoas mais censuradas, porque em minha classe havia ambiente de*

<sup>7</sup> Aqui, convém chamar a atenção para o significado de trabalho pedagógico dado por Marina, quando se refere à sua atividade na terceira escola. Ainda que, nas experiências docentes anteriores, sua intervenção fosse de natureza pedagógica (ela buscava, com seu jeito peculiar, formas diferentes para fazer seus alunos aprenderem e ela também aprendia nesse processo), o que caracteriza a sua experiência na terceira escola é a vivência de um espaço coletivo para a reflexão pedagógica do professorado sobre a sua prática cotidiana.

*trabalho e havia silêncio e não falava sempre quem levantava a mão. E isto se chocava um pouco com o esquema da escola. No esquema da escola, havia sempre um certo ruído de fundo, valorizava-se muito as crianças que faziam intervenções espontâneas, naturais e, além disso, havia uma certa desordem nas classes. Ao contrário, em minha classe havia uma certa ordem.*

*Com os anos, também pude ver que, em minha classe, uma das coisas que tive que aprender era ser menos protagonista nas aulas, e que o fossem mais meus alunos. E talvez, o que me recriminavam era isto, que eu controlava a situação da classe, porque eu tomava muito o espaço da classe. Diziam que eu repetia o modelo de escolas de freiras, ainda que, por outro lado, também lhes parecia bem que, pelo menos os alunos passassem por uma professora mais exigente. Assim, havia um certo ambiente de trabalho, um certo silêncio, onde todos não falam ao mesmo tempo, onde se espera, onde se tem que escutar os demais e incorporar o que vão dizendo, que não era válido escrever de qualquer maneira, que não era válido apresentar trabalhos sujos, porque na escola se valorizava muito a criatividade e a espontaneidade, e*

*eu, talvez, não valorizasse da mesma maneira. Não porque não me parecia que não era importante ser criativo ou ser espontâneo, mas também existe um código para comunicar as coisas e eu, em todo caso, tinha-o muito em conta. Dava-se este tipo de mistura.*

Na inserção de Marina nesse novo contexto, a contrastividade continua presente. Desta vez é sua concepção mais tradicional de disciplina que contrasta com a proposta mais liberal da escola. Entretanto, o contexto escolar permitiu-lhe refletir sobre sua prática e transformá-la quando ela não se adequava à proposta da escola. Mas também a escola incorporou suas contribuições. Ocorreu um processo de reciprocidade, ou seja, as ações individuais, ao mesmo tempo em que são condicionadas pelo coletivo, também o condicionam, conforme o relato que segue:

*Minhas concepções modificaram-se nos dois sentidos porque, neste momento, na escola valoriza-se muito o trabalho bem feito, bem apresentado e, ao mesmo tempo, nas classes há um ambiente de trabalho, há silêncio, há ordem e ainda que o edifício tenha muito poucas condições, as classes têm*

*uns espaços determinados e, ainda que haja desordem, há uma ordem interna. Neste sentido, eu penso que houve uma contribuição mútua, um acerto de posturas. Também se incorporaram minhas contribuições.*

As condições de trabalho na instituição escolar podem possibilitar ou impossibilitar uma prática docente significativa, formar ou deformar o professorado. No caso dessa escola, a tradição de um trabalho coletivo de seus profissionais, facilitado pela presença de uma psicóloga que os ajudava a refletir sobre sua prática cotidiana, muito contribuiu para seu processo de profissionalização. Essa psicóloga introduziu uma mudança de enfoque na proposta de alfabetização, que levou os professores do 1º ciclo a refletir sobre “como aprendem os alunos”. Esse novo enfoque provocou uma inquietação geral em todo o professorado da escola. Foi quando decidiram buscar uma assessoria externa que os ajudasse a fazer uma inovação geral do ensino na escola. Era o início dos anos 80, e um novo referencial teórico veio servir de base para essas reflexões: a perspectiva construtivista de aprendizagem.

Complementando esse processo de inovação, o trabalho do assessor vai

caracterizar-se pela introdução de um modelo totalmente distinto de reflexão na escola. Referindo-se a esse processo, Marina relata:

*Uma das coisas que me parece importante destacar é que encontrar alguém que está propondo refletir sobre o trabalho concreto de cada dia, como está sendo feito e por que estão sendo tomadas decisões como estas, é muito distante do modelo de formação que é oferecido em qualquer parte, que é alguém que sabe dizendo o que devemos fazer.*

*Então, aqui, existe uma diferença fundamental, porque quase nunca havia experimentado que o que eu fazia em minhas aulas, o que eu pensava, o que eu dizia, era importante. Que, na realidade, é meu trabalho. E quando digo era importante é porque é como eu vou construindo minha idéia de como estou trabalhando. Então, eu diria que encontrar alguém que está propondo o que estou fazendo, para mim, supõe um desafio pessoal muito importante. Inicialmente produz um desequilíbrio tal que parece que voltamos a cair nessa situação de “não sei nada”. Porém, à parte esta pequena resistência, e digo resistência porque vejo que é resistência a mudar o modelo, eu creio que foi muito positivo, em todos os sentidos.*

*Eu, o que interpretei de seu trabalho, de sua maneira de proceder nessa escola, é que "a reflexão devia ser algo que devíamos fazer, a partir de nossa prática" e ele o que fazia era "conceitualizar o que eu digo, através de minha prática". Havia observações pessoais, havia discussões de pequenos grupos, reflexões do grande grupo. Havia distintos espaços para ir um pouco conceitualizando esta prática.*

Para Hernández (1997), a construção de uma identidade profissional envolve um processo de formação reflexiva que possibilite ao docente tomar consciência dos significados que informam sua própria prática, e dar-lhe novo sentido. No relato de Marina, a vivência de um processo de reflexão, no qual a relação prática-teoria-prática se faz presente no cotidiano escolar, foi muito significativa. Possibilitou a ela analisar sua prática cotidiana, tomar consciência de seu significado, questionar as concepções que a fundamentam, apropriar-se de novas concepções, traduzi-las em novas práticas... e ir-se constituindo um determinado referencial de profissional. No relato a seguir, ela explicita a dimensão dessa prática reflexiva tanto em sua vida profissional como pessoal.

*Sua intervenção, para mim é fácil explicá-la agora, porém, no momento em que se iniciava este tipo de reflexão, foi muito difícil, entre outras coisas, porque desmonta todos os esquemas em relação ao nosso trabalho, a nossa intervenção na sala de aula. É necessária também uma disposição pessoal para incorporar concepções novas, para modificar sua prática, e isto supõe sempre um período inicial de instabilidade. O que acontece é que, ainda que seja um processo lento, se de alguma maneira conseguirmos romper esta incapacidade para ir modificando, incorporando coisas novas, realmente já parece que a primeira barreira está superada. Logo aparecem mais barreiras, mas estas são contornáveis. Há companheiros que não puderam superá-las. É uma barreira que vai mais além do estritamente profissional, eu penso que, neste processo de reflexão, não só mudou minha profissão, mudou minha vida.*

*Tentávamos dar respostas a 'como aprendem os alunos'. O que é certo é que tivemos que abrir muitas frentes. Tivemos que levar em conta nossa maneira de pensar, tivemos que levar em conta nossa prática, tivemos que levar em conta um projeto de escola, tivemos que nos dar conta da dimensão global da*

*escola, porque antes estávamos muito encerrados em nossa parcela ou ciclo, desconhecendo o que faziam os demais companheiros da escola, que não fossem de nosso ciclo, ou seja, tivemos que ir abrindo muitas frentes.*

*(...) E aqui volto, outra vez, a afirmar que sua intervenção me permitiu que eu mudasse minha prática e, também, muitas perspectivas da vida.*

Esse processo de reflexão produziu mudanças profundas em sua prática. Tanto na forma de conceber e concretizar sua intervenção pedagógica - passou a ser menos protagonista e a colocar seus alunos neste papel -, como na de substituir o 'como ensinar' para o 'como os alunos aprendem' e de possibilitar repensar coletivamente o conjunto de práticas que compõem as experiências educativas de toda a escola.

*A mudança fundamental de meu trabalho, encontro-a em deixar de preencher o espaço da aula com minha presença, para que fossem meus alunos os que preenchessem este espaço. E o considero fundamental, porque uma pessoa com minhas características, que gosta de organização, pode resolver muitas coisas em pouco tempo, ser muito eficaz, ainda que meus alunos*

*participem pouco. Ao contrário, creio que, neste momento, meu modelo é bastante distinto. Custou muito incorporá-lo, mas quando o incorporei, a mudança foi radical.*

Eis o momento-chave do seu processo de construção de identidade. Sua prática não é mais o resultado de suas características pessoais e de sua intuição, mas de um processo consciente de reflexão. Sua organização excessiva indicava uma prática informada por certa rigidez. A nova concepção de sua relação com os estudantes vai implicar novas concepções de conteúdos disciplinares, de metodologia de trabalho, de avaliação escolar que vão resultar em transformações profundas em sua prática e, conseqüentemente, na sua identidade profissional.

Pode-se constatar que, durante um percurso de mais ou menos vinte anos, a professora, os demais docentes e a própria instituição escolar vão constituindo, reciprocamente, alguns traços de identidade, como o compromisso profissional, a consciência do significado da intervenção pedagógica, o trabalho coletivo, a reflexão da prática e a articulação entre teoria e prática, entre

outros, que conferiram uma determinada marca tanto à instituição como aos seus docentes.

Finalmente, a análise da história de vida dessa professora possibilita-nos apreender o processo de construção de alguns traços de sua identidade. Tais traços, que conferem identidade a um docente, não podem ser vistos como atemporais, permanentes e estáveis. A identidade docente está permanentemente em movimento de construção/reconstrução e se vai constituindo na relação consigo mesmo e com o 'outro', mediante processos contrastativos (de diferenças e semelhanças). Esse movimento de construção/reconstrução expressa o movimento do social, a história, e se dá, em especial, em seu cotidiano de vida e trabalho, ou a partir dele, como se pôde observar neste estudo.

### **Referências bibliográficas**

ASSUNÇÃO, M<sup>a</sup> Madalena Silva de.

*Magistério primário e cotidiano escolar.* Campinas: Autores Associados, 1996.

CALDEIRA, Anna M<sup>a</sup> Salgueiro. *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico.* Barcelona: Octaedro, 1998.

ENGUIITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação.* Porto Alegre, n.4, p.41-61. 1991.

FONTANA, Roseli Cação. *Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação.* Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação, 1997. (Tese de Doutorado)

HERNÁNDEZ, Fernando. Registros do curso "La formación de los profesores desde la reflexión sobre la práctica docente". Programa de Pós-graduação em Educação. FaE/UFMG, 1997.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação.* Porto Alegre, n.4, p.109-139, 1991.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, etnia e estrutura social.* São Paulo:Pioneira, 1976.

ROCKWELL, Elsie e MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela,* Sevilha, n.4, p.65-78, 1988.

VIANNA, Cláudia. *Os nós do 'nós': crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo.* São Paulo: Xamã, 1999.