

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO E TEOLOGIA

JUSSARA WILBORN GRIEBELER

IDENTIDADE DOCENTE:
O SENTIDO DE SER DOCENTE E A
SIGNIFICAÇÃO DA SUA ESCOLHA

São Leopoldo

2009

JUSSARA WILBORN GRIEBELER

IDENTIDADE DOCENTE:
O SENTIDO DE SER DOCENTE E A
SIGNIFICAÇÃO DA SUA ESCOLHA

Dissertação de Mestrado para obtenção
do grau de Mestre em Teologia Escola
Superior de Teologia Instituto Ecumênico
de Pós-Graduação Religião e Educação

Orientador: Dr. Manfredo Carlos Wachs

São Leopoldo
2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G848i Griebeler, Jussara Wilborn

Identidade docente: o sentido de ser docente e a significação da sua escolha / Jussara Wilborn Griebeler; orientador Manfredo Carlos Wachs. – São Leopoldo: EST/PPG, 2009.

174 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2009.

1. Professores. 2. Vocação. 3. Educadores – Brasil – Saúde mental. 4. Trabalho – Aspectos psicológicos. I. Wachs, Manfredo Carlos. III. Título.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família, pelo amor, carinho, força, incentivo e intenso companheirismo nos momentos decisivos da minha vida.

Aos meus avós (in memoriam), que na sua simplicidade demonstravam orgulho e gratidão em poderem compartilhar alguns momentos da caminhada do mestrado.

E a todos os educadores que acreditam e que realmente buscam uma Educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Esse é um momento de muitas emoções, e todas elas se misturam, é o alívio do dever cumprido, a alegria de uma conquista realizada, o entusiasmo para novos caminhos e, claro, as lembranças. Foram muitas as pessoas que me apoiaram e às quais manifesto, do fundo do coração, os mais sinceros agradecimentos.

Agradeço a Deus por iluminar o meu caminho. Agradeço por conseguir conciliar os estudos e o trabalho.

Ao meu esposo pelo amor, compreensão e estímulo durante a caminhada.

Aos meus familiares pelo apoio, incentivo, pela paciência e compreensão nos momentos em que precisei estar ausente.

Ao meu orientador pela dedicação incansável, por ter acreditado desde o início na realização deste trabalho, permitindo que esta obra amadurecesse e nascesse no tempo certo. Concluo o curso feliz porque tive um grande orientador.

Aos docentes que participaram da pesquisa agradeço pelo espaço oferecido, pelo tempo dedicado e pela confiança em colocar opiniões sinceras sobre o tema deste estudo.

Aos professores da EST pelos ensinamentos e conhecimentos partilhados.

Aos funcionários da EST, pela presteza no atendimento e pela compreensão nos momentos de dificuldade.

Aos colegas de Mestrado, pelo excelente convívio nas aulas.

À Equipe e colegas da Secretaria Municipal de Educação de Estância Velha que me proporcionaram espaço e condições para a realização dessa pesquisa.

Aos colegas do IEI e aos professores da rede de ensino de Estância Velha pelo carinho e pelas palavras de otimismo, por estarem presentes e acreditarem na minha capacidade.

A todos os amigos que sempre torceram e acreditaram em mais esta vitória.

Aos docentes que estiveram presentes na banca de qualificação pelas valiosas contribuições.

E a todos que, de uma ou outra forma, contribuíram na realização de mais uma conquista em minha vida.

*“O que importa não é o que você tem na vida,
mas quem você tem na vida”*

A todos ... **Muito obrigada !!!**

RESUMO

O presente trabalho visa estudar e refletir sobre a identidade docente. O tema é bastante amplo e de extrema relevância, uma vez que a sua discussão não costuma fazer parte do cotidiano da escola. A investigação procurou delinear o que leva uma pessoa a escolher a docência como uma profissão, manter-se nela por um longo período de sua vida e ainda demonstrar através do olhar um brilho quando a ela se refere. Por conseguinte, observar através dos dados obtidos com os docentes envolvidos na pesquisa o que o motiva, o que incita o educador a realizar a sua atividade, o significado e o sentido de ser docente. A pesquisa conta com a participação de educadores da rede municipal de ensino de Estância Velha, e no contato com estes profissionais evidenciou-se, através de suas respostas, que não há como fazer uma separação entre a sua história de vida e suas representações e saberes, e como estas questões refletem pelas suas atitudes no cotidiano escolar, nas diferentes relações. A análise da problemática foi aprofundada através de leituras que consideram a questão da opção pela carreira docente, o modo como o profissional constrói a sua identidade docente. Foram de extrema valia os textos de Miguel Arroyo, Antonio Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif, José Carlos Libâneo, entre outros. Não há a pretensão de esgotarmos a reflexão sobre o assunto nesta dissertação, no entanto, é um ponto de partida para o entendimento da relação do profissional da área da educação com a sua atividade docente, de forma que possa ser aproveitado nos estudos e reflexões que visam à melhoria da educação.

Palavras-chave: escolha, permanência, docência, vínculo afetivo, identidade e sentido.

ABSTRACT

This work aims to study and reflect on teaching identity. The theme is very broad and very important, since the discussion does not usually form part of the routine of schools. The research seeks to delineate what leads a person to choose teaching as a profession, to remain there for a long period of their life and to demonstrate through the brightness of their eyes, their wish to pursue further reflection on the identity and the knowledge needed for teaching practice. The central focus is the extent of personal choice and the staying on in teaching. It examines, through the data collected from teachers involved in the research, what motivates them, what encourages the teacher to perform his/her activity, the significance and the meaning of being teachers. The research counts on the participation of educators from the municipal teaching network of Estância Velha, and highlights that there is no way to separate the life story from its representations and knowledge, and in which ways these issues reflect upon attitudes in everyday school life in different relations. The analysis of the problem is deepened through readings that regard the issue of choosing the teaching career, as the way the professional builds up his/her teaching identity. It attempts to assume and interpret the contribution of the texts by Miguel Arroyo, Antonio Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif, José Carlos Libâneo among others. Although the reflection on the issue will not be completed in this dissertation, the objective is to understand the relationship of the professional in the education field with their teaching activity, so that this work might be used in studies and discussions that aim the improvement in education.

Key words: choice, permanence, teaching, emotional bonds in education, knowledge and teaching identity.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Universo da pesquisa.....	29
Gráfico 2 - Formação em Nível Médio	29
Gráfico 3 - Graduação dos Professores	30
Gráfico 4 - Tempo de atuação dos Docentes.....	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ESBOÇANDO O CAMINHO DO ENCONTRO METODOLÓGICO.....	15
1.1 A trajetória percorrida	15
1.2 O encontro com os resultados obtidos	28
2 IDENTIDADE COMO IDENTIDADE DOCENTE	34
2.1 Definição de identidade.....	35
2.2 A diversidade de papéis e a construção da identidade docente	45
2.3 A identidade docente.....	46
2.3.1 <i>Pelos caminhos da contextualização histórica</i>	46
2.3.2 <i>A História da Educação Brasileira</i>	48
2.3.3 <i>O Século XX</i>	52
2.4 Identificação com o exercício da docência	59
3 DIMENSÃO TEOLÓGICA LUTERANA	68
3.1 Educação e Teologia	68
3.2 O sentido da vida	72
3.2.1 <i>O sentido da vida é dar sentido à própria vida</i>	73
3.2.2 <i>A esperança teológica e pedagógica e o sentido de ser docente</i>	79
3.2.3 <i>O docente e a desesperança</i>	81
3.2.4 <i>A relação das teorias de Moltmann e Freire</i>	82
4 O CICLO DE VIDA DOCENTE	87
4.1 Características biopsicosociais da adolescência e da idade adulta jovem	88
4.2 As fases do ciclo vital, segundo Erikson.....	89
4.2.1 <i>Características da vida adulta jovem</i>	91
4.3 O desafio da escolha profissional.....	101
4.3.1 <i>Escolhas: um momento um tanto delicado para os adolescentes</i> 102	
4.3.2 <i>E como se dá o processo de escolha profissional do jovem adulto?</i> .	108
4.4 Identidade profissional.....	110
4.5 Trilhando as fases na carreira profissional de acordo com Huberman..	111
4.6 O ser professor e ofício docente	119
4.7 Saberes Docentes	124
5 O MAL-ESTAR NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	129
5.1 Contexto histórico e o surgimento de estresse.....	129
5.1.1 <i>O mal-estar na docência</i>	130
5.1.2 <i>Mal-estar momentâneo ou contínuo</i>	135

5.2 A resiliência na educação	142
5.3 O Docente manifestando as diferentes faces do estresse.....	145
5.3.1 <i>As diferentes fases do estresse</i>	145
5.3.2 <i>A profissão docente e os reflexos do estresse</i>	149
5.4 Professor: autoimagem, autoestima e realização profissional.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS.....	164
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO	173

INTRODUÇÃO

No processo de acompanhamento do exercício da docência de profissionais da educação, da formação de jovens futuros-docentes e especialmente na formação continuada de docentes verificamos momentos de conflitos, de desânimo e, inclusive, de sentimentos de desistência e frustração. Constatamos sintomas de doença, da saúde fragilizada da parte de professores, assim como percebemos que professores e professoras demonstram uma identidade docente ameaçada. Há ocasiões em que as reuniões pedagógicas na escola se transformam num “muro de lamentações”, numa catarse de lamúrias e num desabafo saudável e, ao mesmo tempo, por parte de algumas pessoas, revoltoso. Estas pequenas e parciais caracterizações de um quadro mais amplo têm nos provocado inquietações. Será que o “choro” tem tomado conta da realidade escolar e provocado desistência? Ou será que se revela em situações e momentos pontuais e regulares, mas não contínuos? Como distinguir uma manifestação pessimista de uma crítica consistente?

Ao mesmo tempo, constatamos a presença de certos discursos no ambiente escolar manifestando uma insatisfação com a opção pela carreira docente. Ou seja, será que estas pessoas fizeram uma opção consciente, convicta e madura pela docência ou foram fatores externos a sua vontade que o encaminharam para o exercício profissional da docência? Por outro lado, também temos percebido manifestações de descomprometimento com a atividade docente, por parte de algumas pessoas. Não pensamos e nem desejamos uma realidade que seja um “mar de rosas” sem espinho, mas o nosso objetivo é compreender este quadro real que se apresenta no ambiente escolar. Portanto, o nosso exercício investigativo

parte de uma realidade bem concreta vivenciada no dia-a-dia do ambiente escolar e que busca realizar uma interpretação da realidade.

O presente estudo busca desvelar, compreender e elucidar os motivos, as causas e os caminhos que levam o docente a optar por esta profissão. Também é uma oportunidade de investigar possíveis causas que podem levar à insatisfação de professores no decorrer da sua trajetória como profissional. Este questionamento possibilita o levantamento de algumas hipóteses, entre elas: o condicionamento sociocultural: as influências de familiares, o desejo dos pais comunicado aos jovens, de forma explícita ou implícita, que pode interferir na escolha pela profissão; a herança cultural: desde os primórdios a figura feminina é vista como a pessoa que cuida e administra o lar tendo a opção pelo trabalho durante um turno só. Algumas pessoas optam pela profissão de professor levando em consideração as vantagens de que podem usufruir, outras pessoas optam pela docência pelo fato de encararem como uma atividade com a qual se identificam e pretendem realizar um trabalho que lhes traga satisfação e um sentido para sua opção.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo que o primeiro contempla a metodologia usada para a coleta de dados. Optamos pela pesquisa qualitativa, na qual as informações foram coletadas através de um questionário com questões dissertativas. Desse modo, os dados coletados puderam ser analisados em toda sua riqueza levando em consideração a história de vida profissional. A pesquisa foi realizada com docentes que atuam na rede municipal de ensino de Estância Velha, RS. O questionário aplicado encontra-se em anexo e teve como enfoque a formação e o exercício da docência, observando: identificação, formação, área de atuação e ênfase na opção pelo exercício de ser docente.

O capítulo dois aborda a identidade docente, o qual discorre sobre a questão da profissão se identificar ou não com o ofício de ser docente. A partir desta reflexão, surgem alguns questionamentos, entre eles: o que significa ser professor ou professora? Por que escolhi a profissão de professor ou professora?

Consideramos que a metodologia da pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas e num processo interativo possa provocar reflexões nos próprios docentes entrevistados, gerar dúvidas, conflitos, desconfortos e desestabilizar a sua autoimagem e a sua concepção de docência. Desta forma, a pesquisa proposta se torna uma pesquisa participante. Acreditamos que esta metodologia e este processo de interação possam também ser um momento de reflexão e uma oportunidade de

repensar a sua prática. Temos que considerar que o contexto atual e o estilo de vida contribuem nas representações do papel do professor. Este processo metodológico de pesquisa participante é facilitado, apesar de merecer os devidos cuidados metodológicos, pelo fato da pesquisadora estar inserida no contexto de pesquisa e conhecer a realidade que se está pesquisando.

Já no capítulo três, pretendemos reforçar a idéia teológica de “aceitar a aceitação”. Como será que Deus nos aceita e qual é o nosso papel diante das outras pessoas? Também nos convida a pensar sobre como a pessoa se percebe sendo um ser criado à semelhança da imagem de Deus e como pode haver um fortalecimento da sua autoimagem em direção à dignificação e à significação do seu sentido de ser. A reflexão sobre esta dimensão teológica é reforçada com as contribuições sobre o sentido de ser e a correlação com o sentido de ser docente. Acreditamos na íntima correlação entre o sentido que a pessoa dá e elabora para a sua vida com o sentido com que a pessoa compreende a sua docência. A compreensão teológica sobre a aceitação de si é e pode ser uma importante contribuição para a reflexão do sentido da docência.

O capítulo quatro aborda a caracterização do jovem adolescente e da vida do jovem adulto e reflete sobre o desafio da escolha docente nesta fase em que a pessoa se encontra. Um dos autores referendados será Erickson, que aborda a idéia de que há oito estágios do desenvolvimento humano. Cada um focaliza um conflito diferente e como o ser humano é capaz de vivenciar cada momento do ciclo vital que permite ao indivíduo amadurecer, revisar e reelaborar situações de sua infância e preparar-se para a vida adulta.

E o capítulo cinco tem como proposta colocar em discussão os sintomas, as causas do sofrimento de muitos profissionais docentes, no exercício de sua profissão, e as estratégias que estes adotam para tolerar este sofrimento e continuar trabalhando.

Sabemos o quanto o trabalho ocupa um papel importante na vida dos seres humanos, inclusive como identidade do sujeito e na inserção social da pessoa. Existem ocupações humanas que, por sua natureza, são mais atingidas pelo estresse. Vários podem ser os fatores que provocam o mal-estar docente e cabe analisarmos se este é momentâneo ou se o mal-estar é contínuo. Este capítulo se justifica por enfatizar conhecimentos sobre a natureza do *estresse* docente, sua prevenção e o reconhecimento dos sintomas no exercício da profissão. E o trabalho

também consiste em analisar a baixa autoestima e o *estresse* docente no exercício das atividades que envolvem a sala de aula e outras atividades inerentes à profissão do magistério, causando assim o mal-estar docente.

Ao refletir sobre as situações enfrentadas pelos educadores em sua atividade docente, cabe destacar a importância deste trabalho e o importante papel que o professor tem na sociedade.

1 ESBOÇANDO O CAMINHO DO ENCONTRO METODOLÓGICO

Pesquisar é buscar e construir conhecimento. De acordo com Prodanov¹, “pesquisar cientificamente significa realizarmos esta busca de conhecimentos, apoiando-nos em procedimentos capazes de dar confiabilidade aos resultados”. Para dar início a esta pesquisa alguns caminhos foram percorridos. Primeiramente foi pensar num tema a ser pesquisado, a pergunta que todo pesquisador precisa responder no decorrer do trabalho. Cada momento deve ser bem pensado e planejado, ou seja, pensar um título, no objeto de pesquisa, nos objetivos, na justificativa, na formulação de hipóteses, num embasamento teórico, no delineamento da pesquisa e assim temos condições de dar início ao trabalho (teórico e de campo). Foram estes os passos que conduziram a pesquisa que versa sobre a identidade docente.

1.1 A trajetória percorrida

Este estudo aborda a *identidade dos professores numa perspectiva do vivido e o sentido durante a trajetória profissional como docente*, analisando os processos pessoais da decisão pela docência, as dinâmicas de ressignificação da sua prática e os sintomas de desistência e de baixa autoestima que se manifestam na atividade profissional do magistério. É particularmente relevante a ênfase no trabalho profissional, acentuando uma linha de investigação que considera o estudo das

¹ PRODANOV, Cleber Cristiano. **Manual de Metodologia Científica**. 3 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. p.21.

identidades múltiplas que nascem a partir das mudanças sociais e se manifestam em diferentes contextos educativos.

O objetivo que norteou esta pesquisa foi refletir sobre a identidade docente, compreendendo a dimensão da opção pessoal pela docência, possibilitando ao educador uma significação para sua escolha.

Dentre os objetivos específicos destacam-se:

- Refletir sobre o conceito de identidade e da identidade docente, destacando a opção pessoal do professor na sua escolha profissional.
- Analisar os sintomas que evidenciam o mal-estar docente e o sentimento de desistência.
- Compreender as características pessoais e profissionais, categorias e saberes docentes que identificam o perfil de professor no decorrer da sua trajetória de atuação.
- Perceber o quanto a dimensão teológica da “vida plena” pode contribuir para o sentido da docência.

Perpassando minha trajetória profissional, tanto na coordenação pedagógica quanto na atuação como docente no Curso de Formação de Professores, como no Ensino Fundamental e, atualmente, exercendo um cargo na Secretaria Municipal de Educação de Estância Velha, continuo constatando, através de atitudes, comentários entre colegas durante a jornada de trabalho, nos intervalos das aulas e em momentos de formação continuada, por parte de alguns colegas, uma insatisfação com a questão salarial, com a infraestrutura e com o exercício da docência.

Esta questão provoca-me uma inquietação investigativa e, inclusive, uma angústia, uma vez que trabalhamos e convivemos com professores que se dizem descontentes com a profissão, no entanto, continuam atuando, ou seja, manifestam atitudes de desistência da profissão, mas permanecem no exercício da docência.

Observamos em seminários, em encontros de professores, momentos de formação continuada e inclusive no exercício da atividade, em sala de aula, que vários docentes não evidenciam interesse e envolvimento com a atividade que está sendo proposta. Estes aspectos são comprovados através de atitudes de descontentamento, insatisfação e também na forma como o professor prepara as suas aulas, demonstrando pouca criatividade e pouco entusiasmo. Estas manifestações evidenciam certo descaso com o exercício da docência, uma vez que

a profissão requer um trabalho de interação do professor com alunos, com seus pares, pais e comunidade em geral. Um profissional comprometido com a questão educacional, um pesquisador, uma pessoa que saiba criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e autoconfiança nas capacidades individuais para aprender. Estas são algumas competências do professor e cabe ressaltar que a pessoa que optou pela docência e se identificou com esta atividade realiza o trabalho demonstrando-as e acima de tudo amando aquilo que se propôs: o seu trabalho.

Como esta pesquisa tem o intuito de compreender e elucidar os motivos, as causas e os caminhos que levaram o docente a optar por esta profissão também é uma oportunidade de investigar possíveis causas que podem levar à insatisfação de professores no decorrer da trajetória como profissional. Este descontentamento pode gerar um mal-estar nesta pessoa e inclusive prejudicar pessoas que fazem parte deste contexto educacional, entre elas: colegas, alunos e pais. Com estes dados em mãos é possível argumentar junto a Secretaria Municipal de Educação, no sentido de realizar um trabalho que diminua o sofrimento desses professores ou, quem sabe, até valorizar o trabalho que realizam aumentando assim a autoestima.

É possível apontarmos possíveis causas que podem interferir no trabalho docente criando certo desconforto ou desalento, entre as quais assinalamos: ampla jornada de trabalho, as pressões sofridas, a violência de alguns alunos, “fazer os alunos aprender” nas condições mais adversas são desgastes presentes e podem causar doenças, a estrutura das escolas, local de trabalho longe da residência, questões salariais, entre outras, podem provocar uma desesperança em relação ao trabalho docente. Estas questões podem contribuir para uma reflexão sobre a pessoa do professor, pois ele cada vez mais se vê diante de inúmeras situações às quais ele precisa se adaptar. Entre elas, as demandas e pressões externas advindas da família, do ambiente, do meio social, do trabalho/escola. O trabalho ocupa um papel central na vida das pessoas, inclusive como identidade do sujeito e na inserção social.

A pesquisa contribuirá para conhecer a trajetória de vida e escolha da profissão docente e o que esta opção representa para o docente em termos profissionais.

É possível constatar no ambiente escolar, especificamente na sala dos professores, que alguns profissionais manifestam, através de comentários, críticas e ações, uma insatisfação em relação ao exercício da docência. Estas demonstrações de descontentamento também são visíveis nos encontros de formação continuada. Estes espaços deveriam ser lugar e oportunidade para o professor construir novas aprendizagens, propor trocas de experiências, enfim, um momento rico para reavaliar o seu trabalho como docente; porém, é comum encontrarmos professores que aproveitam pouco estes momentos de acordo com o objetivo proposto. É possível constatar que essas oportunidades de reflexão não conseguem cativar alguns professores. Este pode ser um espaço que oportuniza ao docente refletir sobre o significado de seu ofício e/ou repensar a sua opção pela escolha da profissão de professor.

Pesquisar sobre a trajetória de vida e escolha da profissão docente possibilita-nos conhecer um pouco da história de vida de cada educador podendo contribuir fornecendo informações valiosas do ponto de vista individual e social. A questão que desperta preocupação no contexto escolar é: quais os motivos que levam a pessoa escolher a docência como profissão e por que alguns professores desanimam com o exercício da docência no decorrer de sua trajetória?

A inserção no mundo profissional representa não somente uma garantia de perpetuação da existência, mas também uma forte referência para a construção da identidade de um indivíduo. A atividade profissional pode ser vista como sendo o alicerce sobre o qual edificamos nossos projetos de vida, nossos valores, nossas escolhas e também o nosso dever social e histórico. A escolha da profissão nem sempre acontece de forma tranquila, às vezes, acarreta preocupações, dúvidas, incertezas. É o momento de, além do conhecimento sobre a realidade profissional e ocupacional, optar pela atividade com a qual o indivíduo se identifica. A escolha pela docência pode acontecer a partir de diferentes influências que cada pessoa recebe durante a sua trajetória de formação docente. Entre elas destacamos a opção pela docência:

- O condicionamento sociocultural: as influências de familiares quando tecem comentários e fazem colocações (positivas ou negativas) que acabam interferindo nesta opção. Esta questão também pode ser associada à autoridade e à obediência familiar no momento da escolha.

- Há o desejo dos pais comunicado aos jovens, de forma explícita ou implícita que pode interferir na escolha pela profissão.
- A herança cultural: desde os primórdios a figura feminina é vista como a pessoa que cuida e administra o lar, ou seja, a mulher associada à esposa, à dona de casa, à mãe. Esta mulher resgata o sentido de ser e se propõe a atuar como docente. Num primeiro momento, opta por uma carga horária de trabalho menor para dar conta dos afazeres domésticos e também da atividade profissional.
- Algumas pessoas optam pela profissão de professor levando em consideração as vantagens que podem usufruir (estabilidade no emprego, período maior de férias, opção pelo trabalho durante um turno só, acreditam que é uma atividade que não exige muito empenho, caracterizando-a como fácil de desempenhar).
- Outras pessoas optam pela docência pelo fato de a encararem como uma atividade com a qual se identificam e pretendem realizar um trabalho que lhes traga satisfação e um sentido para sua opção.

Algumas questões que podem gerar ao docente um desânimo: a longa jornada de trabalho, a falta de empatia com os colegas, correção de provas, atividades para preparar, conteúdos para estudar e explicar, ou seja, o professor depara-se com o sentimento de que não tem vocação para ser docente e “fazer os alunos aprender” nas condições mais adversas ou estimular o aprendizado. Além disso, os baixos salários, a desvalorização do professor, as longas distâncias percorridas entre uma escola e outra e ainda o deslocamento para diversas escolas para completar a carga horária exigida impedem-lhe momentos de descanso ao longo do dia: enquanto deveria estar descansando, está viajando.

No momento da escolha, nem sempre a pessoa está preparada emocionalmente ou tem a maturidade para fazer as opções mais acertadas. Cabe ressaltar que escolher é identificar possibilidades, posicionar-se e arcar com a responsabilidade pela escolha. Mas escolher não é só um processo cognitivo, ele envolve toda a dimensão afetiva, os desejos, as expectativas, angústias e medos. Tudo isto porque somos humanos.

Para definirmos passos importantes para coletarmos dados relevantes na investigação, contamos com a colaboração de professores da rede municipal de educação da cidade de Estância Velha, município localizado na região metropolitana

de Porto Alegre. Dos docentes que fazem parte do quadro profissional, nem todos residem no município. Há profissionais que residem em outros locais e se deslocam para o trabalho a cada dia. O município, em 2007, era constituído de 9 escolas de Educação Infantil e 13 escolas de Ensino Fundamental. Porém, a cidade foi crescendo. Vários loteamentos foram abertos e com isso aumentou a demanda de alunos para as escolas da rede municipal. Foi necessária a ampliação de turmas e também de séries em algumas escolas. Nenhuma instituição da rede municipal oferece o Ensino Médio; este é oferecido nas escolas da rede estadual de ensino.

Com o intuito de uma melhor delimitação da investigação, a pesquisa se concentrou nas instituições que oferecem ensino fundamental completo. O número de escolas que contemplam este critério limitou-se a cinco, as quais se concentram em diferentes bairros do município.

Com o decorrer da caminhada, houve a necessidade de entrar em contato com a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Estância Velha, que foi bastante receptiva. No encontro marcado para a primeira quinzena do mês de outubro de 2007, evidenciamos o desejo e o interesse em realizarmos a pesquisa de campo nas escolas da rede municipal de ensino. Nesta oportunidade, foi apresentado o tema da pesquisa e sua relevância para o contexto; esclarecemos questões referentes à metodologia que seria utilizada para a coleta de dados. A coordenadora entendeu o tema como sendo importante e prontamente concordou com a proposta e destacou a importância do professor obter um espaço destinado para refletir sobre a sua opção pela docência, bem como verificar se esta escolha foi consciente.

Após o acerto dos destes detalhes, conversamos sobre as escolas da rede; e a coordenadora pedagógica relatou que o município possuía projeto de uma ampliação gradativa do número de escolas que oferecem o ensino fundamental completo, uma vez que não são todas as escolas que contemplam esta modalidade.

Devido a esse planejamento municipal, optamos por focar o trabalho nas escolas que em 2007 possuíam o ensino fundamental completo, ou seja, delimitar a investigação nas séries iniciais que integram as turmas de 1ª a 4ª série e séries finais as turmas de 5ª a 8ª série. Este período de final de 2007 foi fixado como critério de delineamento e porque, no ano de 2008, foi realizada a pesquisa de campo.

A efetivação desta pesquisa aconteceu no primeiro semestre letivo de 2008 e envolveu professores que atuam na rede municipal de Ensino. A opção pela realização da pesquisa de campo neste período deve-se ao fato de ter sido um momento mais tranquilo nas escolas, em se tratando de festividades e comemorações envolvendo o corpo docente e discente das escolas da rede municipal de ensino. No segundo semestre, o município comemora o aniversário de emancipação do município, um dia após a comemoração da semana da pátria. Nesta atividade, as escolas participam de forma intensa: no desfile cívico, nas programações com apresentações e envolvimento com projetos. Outras atividades previstas e realizadas são: a semana Farroupilha, Feira do livro, Semana da Criança, entre outros aspectos. Mencionando algumas das atividades percebemos que o envolvimento do corpo docente é grande, razão para a qual optei por não realizar a pesquisa de campo neste período. Avaliamos em nossa proposição metodológica que o intenso envolvimento nestas atividades poderia afetar nas respostas na pesquisa de campo. Pretendíamos poder realmente ouvir o que as pessoas sentem e pensam, procurando ser o mais isento possível da influência de outros fatores.

Em 2007, havia cinco escolas de Ensino Fundamental completo: Escola Municipal de Ensino Fundamental Anita Garibaldi² com o quadro de dezenove docentes, Escola Municipal de Ensino Fundamental Fernando Ferrari³ com o quadro de dezenove docentes, Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon⁴ com o quadro de quinze docentes, Escola Municipal de Ensino Fundamental Selvino Ritter⁵ com o quadro onze docentes e Escola Municipal de Ensino Fundamental Walter Jacob Bauermann⁶ com o quadro de vinte e quatro docentes. Todas elas estão localizadas em diferentes bairros do município. Tínhamos um conhecimento da escola, sua localização e também conhecíamos o corpo docente que atuava nas mesmas, uma vez que somos parte integrante do corpo docente efetivo do município.

Cada uma destas escolas possuía uma pessoa atuando na direção e uma na orientação educacional, as quais representavam a equipe diretiva.

² Rua Campo Grande, nº41. Bairro Campo Grande (zona rural)

³ Rua João XXIII, nº241. Bairro Rincão dos Ilhéus (divisa com o município de Novo Hamburgo)

⁴ Rua Venâncio Aires, nº19. Bairro Rincão Gaúcho (divisa com o município de Ivoti)

⁵ Rua Zeno Schmiedel, nº977. Bairro Floresta (área urbana)

⁶ Rua Renato Robinson, nº275. Bairro Nova Estância (próximo ao centro da cidade)

A escola Municipal de Ensino Fundamental Ervino Arthur Ritter⁷ oferece somente o ensino de 5ª a 8ª série, devido a isto, não foi integrada no rol das escolas a serem pesquisadas.

A amostra composta por cerca de um terço dos professores que atuam nestas escolas, os quais representam em torno de trinta por cento, caracterizando assim uma pesquisa qualitativa. Somando o número de profissionais que atuam como docentes nestas escolas, alcançamos o total de 88 pessoas, das quais 29 foram convidadas a participarem da pesquisa.

Para investigar sobre *Identidade Docente – o sentido de ser docente e a significação da sua escolha* optou-se pela pesquisa qualitativa que é geralmente associada à pesquisa exploratória interpretativa, é menos estruturada, proporciona um relacionamento mais longo e flexível entre o pesquisador e os entrevistados e lida com informações mais subjetivas, amplas e com maior riqueza de detalhes do que os métodos quantitativos. Neste tipo de pesquisa, não depende fortemente de análise estatística para suas inferências ou de métodos quantitativos para a coleta de dados.

De acordo com Kaplan & Duchon⁸, “as principais características dos métodos qualitativos são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa“. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador busca envolver os participantes na coleta de dados e tenta estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas em estudo. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador é um interpretador da realidade, ou seja, ele faz uma interpretação dos dados coletados, que segundo Patton⁹, (1980) podem resultar em:

- descrições detalhadas de fenômenos, comportamentos;
- citações diretas de pessoas sobre suas experiências;
- trechos de documentos, registros, correspondências;
- gravações ou transcrições de entrevistas e discursos;
- dados com maior riqueza de detalhes e profundidade;
- interações entre indivíduos, grupos e organizações.

⁷ Rua Leopoldo Albino Hermann, nº64. Bairro Bela Vi sta.

⁸ KAPLAN, Bonnie & DUCHON, Dennis. **Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study.** MIS Quarterly, v. 12, n. 4, p. 571-586, Dec. 1988. Trad. Cláudia Dias e Denise Fernandes. Brasília. Nov. 1999. p.16 -33.

⁹ PATTON, Michael Q. **Qualidade e evolução dos metodos.** Beverly Hills, CA: Sage, 1980. 381p.

As pesquisas qualitativas são exploratórias, ou seja, estimulam os entrevistados a pensarem sobre o tema proposto, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. São usadas quando se buscam percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação dos dados.

Já as pesquisas quantitativas são mais adequadas para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam instrumentos estruturados com perguntas claras e objetivas, já que devem garantir a uniformidade de entendimento dos entrevistados e conseqüentemente a padronização dos resultados. Nas pesquisas quantitativas, trabalha-se com amostras maiores de entrevistados para garantir maior precisão dos resultados finais, que serão projetados para a população pesquisada.

Nossa opção foi realizar a averiguação através da pesquisa qualitativa e, para que fosse possível a realização da mesma, houve a necessidade de definir quem seriam os docentes que participariam. A escolha dos professores envolvidos neste estudo se deu a partir de critérios, sendo eles os seguintes:

- A escola deveria atender alunos de Ensino Fundamental completo - 1ª a 8ª série;
- Contexto onde a escola está localizada (área rural, área urbana);
- Tempo de atuação dos professores:
 - Docentes com até 3 anos de atuação;
 - Docentes com 3 a 7 anos de atuação;
 - Docentes com mais de 7 anos de atuação.

A definição deste quadro de escolha, do tempo de atuação foi estabelecida a partir da metodologia e da definição teórica de Hubermann¹⁰.

Desta pesquisa participaram vinte e nove docentes, número que equivale a 1/3 dos 88 professores das cinco escolas que estão envolvidas. Este número de participantes caracteriza a pesquisa como científica, dando uma credibilidade maior. Houve a preocupação no momento de convidar os professores com o nível de atuação, ou seja, contemplar profissionais que lecionam em diferentes séries:

¹⁰ BOLIVAR, Antônio; SOUZA, de Cardoso Gilson César et al. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. São Paulo, Bauru: EDUSC, 2002.

- 1ª a 4ª série foram quatorze docentes os envolvidos na pesquisa. Estes docentes foram escolhidos a partir do tempo de atuação e por atuarem com alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental.
- 5ª a 8ª séries quinze docentes participaram da pesquisa. Estes docentes trabalham em turmas de Ensino Fundamental, porém, nas séries finais.

O total do corpo docente das cinco escolas pesquisadas é de oitenta e oito profissionais da educação.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Anita Garibaldi tem em seu quadro docente dez professores de 1ª a 4ª série, sendo que um terço equivale a três professores. E de 5ª a 8ª série nove professores, sendo três a quantidade equivalente a um terço dos profissionais.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Fernando Ferrari tem em seu quadro docente dez de 1ª a 4ª série, sendo um terço equivalente a três professores. E de 5ª a 8ª série nove professores, sendo que um terço significa três docentes.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon tem em seu quadro docente seis de 1ª a 4ª série, sendo um terço igual a dois professores. E de 5ª a 8ª série nove professores, sendo um terço equivalente a três docentes.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Selvino Ritter tem em seu quadro docente quatro profissionais de 1ª a 4ª série, sendo um terço igual a dois professores. E de 5ª a 8ª série sete professores, sendo que um terço corresponde a dois professores.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Walter Jacob Bauermann tem em seu quadro docente doze de 1ª a 4ª série, sendo um terço igual a quatro professores. E de 5ª a 8ª série doze professores, o que também equivale a quatro, um terço dos docentes.

O número de professores não equivale ao número total de turmas de alunos, considerando que alguns profissionais trabalham nos dois turnos.

Nesta pesquisa participaram vinte e nove docentes, mas cabe ressaltar que no início do ano letivo de 2007, mais precisamente em março, o corpo docente efetivo, que equivale aos professores contratados através de concurso público, era

de 264 docentes¹¹, incluindo também as escolas de Educação Infantil. Nesse número não estão incluídos os professores que possuem contrato emergencial¹² ou contrato pelo CIEE¹³. Neste total de profissionais efetivos do quadro também estão incluídos os professores das escolas que não serão pesquisadas, além dos professores que atuam nas equipes diretivas (direção e orientação educacional) e na Educação Infantil.

Justifica-se a escolha dos profissionais levando-se em consideração alguns critérios, entre eles:

- Distinção em relação ao início de atividade docente;
- Distinção em relação ao tempo de formação e ao início da atividade profissional;
- Distinção em relação aos professores com formação de Curso Normal em nível de Ensino Médio e de Licenciatura;
- Distinção entre professores com formação Normal e curso de Estudos Adicionais.
- Preocupação em convidar professores do gênero masculino, de forma que esta pesquisa tenha participantes professores e professoras, não se caracterizando como pesquisa feminista.

De acordo com Gil¹⁴, “por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Este instrumento permite que o pesquisado utilize linguagem própria e emita opinião.

A coleta de dados foi realizada a partir de um questionário¹⁵ proposto, composto de questões abertas e fechadas, onde foi solicitado que redigissem as respostas enfocando a própria história de vida: o que motivou a escolha profissional, as pessoas presentes na trajetória profissional vivida, a história de cada um como professor, os impasses, as conquistas, os momentos marcantes durante a caminhada até o presente momento.

¹¹ Os dados referentes ao número de professores efetivos na rede municipal de ensino de Estância Velha foram fornecidos pela coordenadora pedagógica no encontro realizado na primeira quinzena de outubro de 2007.

¹² Contrato emergencial é um contrato de emergência, como sugere o próprio nome, por um tempo determinado para suprir uma necessidade do município atuando numa turma onde falta professor. Motivos de falta de professor: licença saúde, licença gestante, concurso público não previsto para o período.

¹³ Centro de Integração Empresa e Escola.

¹⁴ GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991. p. 90.

¹⁵ O questionário usado para a coleta dos dados da pesquisa consta em anexo.

A pesquisadora permaneceu junto com a professora ou com o professor pesquisado no momento do preenchimento do questionário. Esta opção metodológica permite que a pessoa responda o que está pensando no momento, evitando assim que ela pesquise ou consulte outras pessoas sobre o assunto. Desta maneira é possível obter-se maior autenticidade nas respostas.

Houve a preocupação em escolher um ambiente tranquilo, onde não tivesse a circulação de pessoas, facilitando assim ao entrevistado a concentração e a privacidade no momento de responder as questões.

A escola número 1¹⁶ foi a primeira a ser visitada com o intuito de verificar a disponibilidade e aceitação dos professores em relação ao convite de participar da entrevista. O contato inicial foi realizado no dia 6 de maio de 2008 e a aplicação do questionário ocorreu no dia 26 de maio de 2008. Houve a preocupação por parte da equipe diretiva e também dos docentes em demonstrar a satisfação por terem sido convidados para participarem desta pesquisa. O ambiente onde foi realizada a coleta dos dados foi bem acolhedor e muito tranquilo. Este espaço havia sido reservado somente para a realização desta atividade.

O contato prévio com a Escola número 2 também aconteceu no dia 6 de maio de 2008, porém, a aplicação do questionário foi realizada em três momentos distintos devido à disponibilidade do profissional envolvido. O encontro ocorreu dia 29 de maio de 2008, o segundo no dia 9 de junho e o terceiro momento foi no dia 16 de junho. O primeiro encontro foi no turno da tarde e realizou-se de forma tranquila. Dirigimo-nos à sala da brinquedoteca, local onde não havia fluxo e circulação de pessoas no momento. Neste dia três docentes participaram da pesquisa e foi bem aceita a proposta. Também ficaram agradecidos pela oportunidade de poderem participar deste trabalho.

O segundo encontro na escola número 2, no dia 9 de junho no início, foi um pouco conturbado. Na escola havia professores faltando e os mesmos tinham que ser substituídos. Aguardamos um tempo e a situação foi acomodada e os professores me acompanharam até a biblioteca para responderem as questões. Sabemos que estas situações fazem parte do contexto escolar e o pesquisador precisa se adequar à realidade da escola. Acreditamos e também constatamos que,

¹⁶ As escolas serão referidas através de números de 1 a 5, evitando desta forma revelar o nome e também evitar constrangimentos.

quando o pesquisador é sensível e compreensível a esta realidade e imprevisto, ocorre uma maior acolhida das pessoas a serem pesquisadas e poderá haver maior fidedignidade nas entrevistas. O fato não prejudicou a realização do trabalho de pesquisa. O terceiro encontro foi no turno da manhã e também teve boa colaboração dos profissionais envolvidos. O espaço físico utilizado também foi novamente na biblioteca, que já tinha sido reservada para este fim.

Com a escola número 3, o contato efetivou-se no dia 29 de maio e a realização da coleta dos dados foi no dia 17 de junho, no turno da manhã. Foi possível encaminhar o questionário com todos ao mesmo tempo. Usamos a sala dos professores. Durante a atividade não teve circulação de pessoas neste ambiente. Nesta escola os docentes indagaram bastante sobre o curso de mestrado que estava em andamento e também ficaram satisfeitos em terem tido a oportunidade de participar deste processo.

No dia 16 de junho, mantive contato com a escola número 5 e a coleta dos dados ocorreu no dia 9 de julho, nos turnos da manhã e tarde. Os professores demonstraram satisfação e contribuíram com a proposta. Ocupamos no turno da manhã a sala dos professores e no turno da tarde a sala de vídeo. Ambos os ambientes foram favoráveis para a realização e a concentração dos docentes.

A escola número 4 foi contatada no dia 29 de maio e a realização da proposta de coleta de dados aconteceu em dois momentos, nos dias 9 de junho, pela manhã, e 16 de junho, na parte da tarde. A escola estava em obras e foi difícil conseguir um espaço totalmente sossegado, porém, a boa vontade dos docentes falou mais alto. Reunimo-nos na sala da biblioteca, que estava repleta de móveis e materiais de outros ambientes. Constatei que um dos docentes leu com muita atenção o termo de consentimento¹⁷ durante um tempo bem significativo. Perguntei se havia alguma dúvida. Sinalizou que não. Logo após respondeu as questões e agradeceu pela oportunidade. Nesta escola percebeu-se que, apesar do ambiente não estar totalmente organizado, não prejudicou na efetivação do que havia sido proposto.

¹⁷ Todos os participantes da pesquisa receberam um termo de consentimento convidando o docente a participar da pesquisa e onde ele concorda que a pesquisadora faça uso de suas ideias na pesquisa.

Após a coleta de dados, as informações obtidas foram separadas em categorias de informações de acordo com o diferencial em cada resposta do questionário e posteriormente analisadas. As categorias e a análise dos dados serão apresentadas no decorrer desta dissertação. Optamos no conjunto da dissertação e não exclusivamente num único capítulo, pois concebemos uma metodologia da interligação, de uma hermenêutica tecida e intertecida por diversos fios que se manifestam em diversos momentos e vão manifestando o seu colorido. A partir da análise dos dados foi feita uma interpretação, estabelecendo-se uma relação e uma ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, quer sejam derivados dos estudos bibliográficos, dos estudos realizados anteriormente em outros momentos de reflexão e da própria prática profissional como formadora de educadores.

A intenção deste procedimento foi investigar os motivos que levam o professor a fazer a opção pelo exercício da docência e também como o docente consegue ressignificar, no decorrer dos anos, o sentido de ser e atuar como profissional da educação.

Após a coleta dos dados outra etapa se inicia. A preocupação com os resultados da pesquisa. Uma fase onde muitas informações se apresentaram e foi necessária uma análise e uma reflexão destes dados.

1.2 O encontro com os resultados obtidos

O processo de construção da pesquisa, inicialmente, considerou os resultados obtidos no coletivo desses profissionais. Já de posse dos resultados tabulados, esses dados encaminhados, em forma de síntese conclusiva, ressaltam quem são os profissionais envolvidos, o tempo de atuação no exercício da docência e a instituição onde estes profissionais realizaram o curso de graduação.

O gráfico número 1 sinaliza para o universo onde foi realizada a pesquisa, evidenciando os pesquisados. Em relação ao gênero dos professores que participaram da pesquisa, cinco educadores são do sexo masculino e vinte e quatro do sexo feminino.

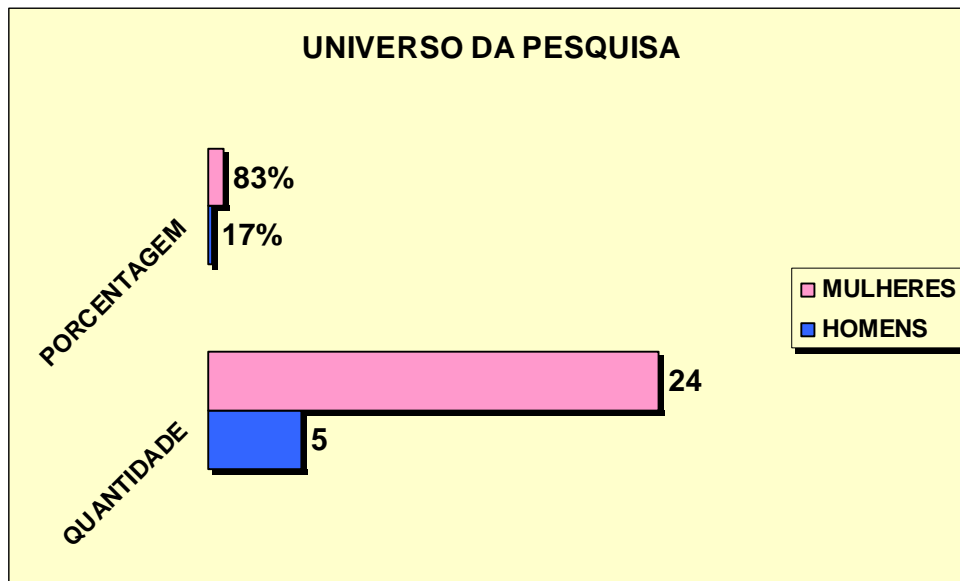


Gráfico 1 - Universo da pesquisa
 Fonte: GRIEBELER, Jussara W.

Dentre os pesquisados, é possível fazermos a leitura dos profissionais que possuem o Curso Normal em Nível Médio.

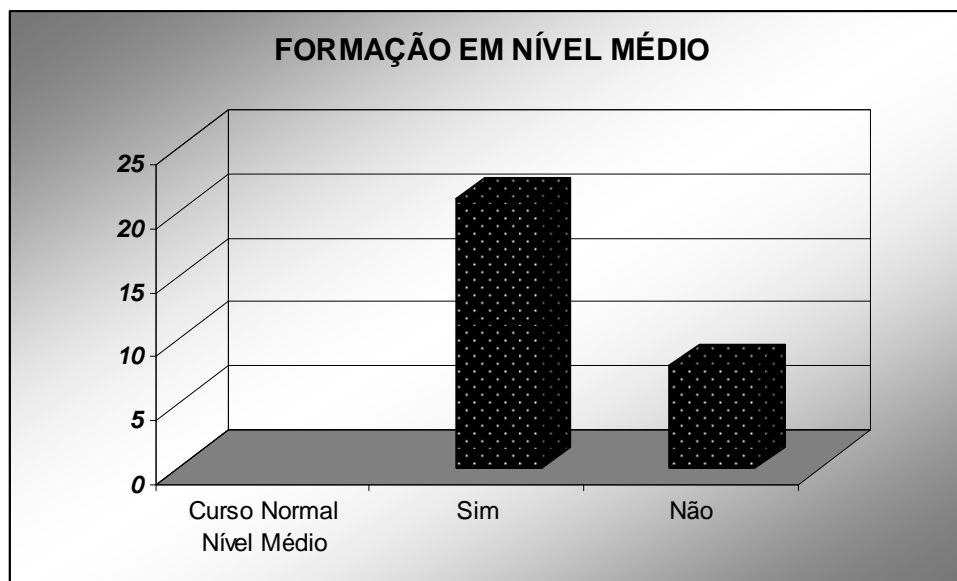


Gráfico 2 - Formação em Nível Médio
 Fonte: GRIEBELER, Jussara W.

O Curso Normal em Nível Médio proporciona a formação de professores e prepara-os para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também para a Educação Infantil. Como a docência envolve relações interpessoais e nos coloca diante de situações de imprevisto, o curso também oportuniza ao futuro docente desenvolver competências no sentido de administrar a complexidade que é a tarefa de educar e ser professor. Certamente o Curso Normal em Nível Médio oferece ao estudante uma bagagem de conhecimentos pedagógicos e didáticos e também

reflete sobre o papel do professor na atualidade, assegurando uma boa aprendizagem aos alunos com os quais irão atuar. Podemos afirmar¹⁸ que o professor que cursou o magistério em nível médio tem uma atuação diferente junto aos alunos daquele que cursou apenas a licenciatura em determinada área de ensino. Esta pesquisa também nos apresenta dados relativos a formação dos professores participantes da pesquisa.

Nos últimos dez anos, acentuou-se significativamente o debate sobre a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, especialmente em nível superior. Tal debate alcançou proporções maiores a partir da promulgação da LDB 9394/96, sobretudo com o surgimento de diferentes espaços para a formação.

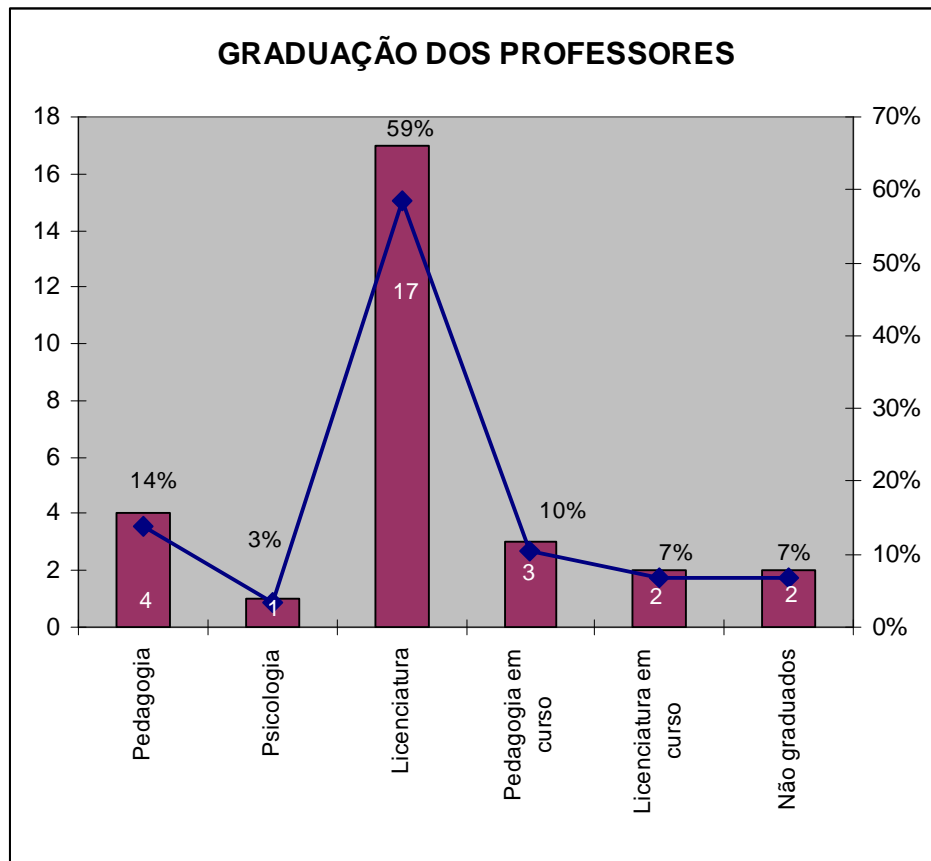


Gráfico 3 - Graduação dos Professores
Fonte: GRIEBELER, Jussara W.

¹⁸ É possível a partir da atuação como docente no Curso Normal em Nível Médio, ou seja, com formação docente e também através da experiência de vários anos com coordenação pedagógica, perceber a diferença na atuação e na condução da proposta pedagógica deste educador. Aquele que teve a oportunidade de cursar o Magistério consegue ter a visão do aluno como um todo, oportunizar aulas diversificadas onde o processo de aprendizagem ocorre de forma dinâmica, criativa e reflexiva. Algo que nem sempre acontece no trabalho do professor que cursou uma licenciatura somente. Lembramos que este profissional não é desmerecido, no entanto, falta a didática no dia-a-dia da sala de aula. Há uma diferença na qualidade do trabalho.

O papel do professor, na promoção de uma aprendizagem significativa, é desafiar os conceitos já aprendidos, para que eles se reconstruam mais ampliados e consistentes, tornando-se assim mais inclusivos com relação a novos conceitos. Logo, se um dos papéis do docente é desafiar e buscar sempre, ele precisa estar aberto para a constante formação, abrindo sempre a possibilidade para novas aprendizagens.

Segundo Pimenta¹⁹,

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição do processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da sua formação habilitação em conhecimentos, atitudes e valores para lhes possibilitarem a construção de saberes-fazeres docentes frente às [...] necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Esta idéia de educação perpassa pela concepção de que o docente precisa estar preparado para enfrentar as diferentes situações que o acometem a cada dia no exercício da docência. Para tal, a importância de continuar estudando e buscando sempre o aperfeiçoamento.

O gráfico número 3 auxilia-nos a entender que dos vinte e nove participantes da pesquisa vinte e sete docentes possuem formação em nível superior. Temos professores com graduação em Pedagogia, Psicologia e demais Licenciaturas. Também há professores que ainda estão cursando uma faculdade na área educacional. Estes dados nos mostram a relevância do aprender constante, pois, além dos conteúdos de ensino, o profissional da área da educação necessita possuir um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes de sua formação contínua, das trocas com os colegas e construídos ao longo de sua experiência. Isso faz com que ele esteja apto a acompanhar as contínuas mudanças de nosso contexto.

O conteúdo da LDB 9394/96 manifesta a preocupação com o professor, com sua formação e atualização permanente, assim como deixa claro que ser professor é um aprendizado que não é estanque, permanecendo por toda a vida profissional. A mudança do perfil profissional que veio com a lei, revela que na atualidade é exigida uma nova flexibilidade do professor. Tanto quanto é necessário rever a formação inicial dos professores, é certo que as escolas e os professores organizem espaços

¹⁹ PIMENTA, Selma Garrido. Didática, didáticas específicas e formação de professores: construindo saberes. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). **Concepções e Práticas em Formação de Professores: diferentes olhares**. São Paulo: Cortez, 1999. p.18.

e constantes momentos de atualização atendendo às novas expectativas profissionais e às novas demandas de sociedade. Certamente durante a sua prática, no exercício da docência, o profissional da área da educação se deflagra com questionamentos, inquietações sobre como agir em determinadas ocasiões. Os caminhos são diversos e complexos, devido à diversidade de condições sociais, institucionais e administrativas.

A formação do profissional que atua como docente, especificamente falando, precisa ser concebida como um processo contínuo, sistemático e organizado que se inicia com a formação inicial e segue com a formação permanente, para conquistar uma maior qualidade e coerência para todo o processo formativo do professor.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional de professores, sua formação, não pode se reduzir a uma questão técnica, mas envolver múltiplos saberes e dimensões da vida humana. Ser professor não pode se restringir ao ensinar, sua atuação vai além do espaço de sala de aula, sua capacitação deve permitir uma atuação consciente em todos os espaços educacionais. No decorrer da trajetória docente, com a experiência, o professor descobre e constrói o seu jeito de dar aula; acumula habilidades, capacidades e competências no exercício da docência; passa a adquirir confiança e seu próprio estilo docente, quando adquire autonomia e assume o compromisso da sua valorização profissional.

Refletindo sobre a profissão de docente percebe-se a importância do educador ter domínio do conhecimento a dar e avaliar, no entanto, aspectos como a empatia, fé no próprio trabalho ou o exemplo pessoal são valiosos, uma vez que lida com seres humanos e, muitas vezes, ele é visto como uma referência em seu modo de ser e agir. Por isso, na atividade docente é tão importante não apenas o que os professores aprenderam, mas que tipo de pessoas são, qual seu modo de pensar e resolver as diferentes situações da vida, que concepções de mundo acalentam.

Pensar a profissão docente então, como diz Nóvoa²⁰:

[...] é investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. Estar em formação nesse sentido, diz respeito a um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade profissional.

²⁰ NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA Antonio. (Org.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 25.

No entanto, as contradições sociais e as tensões surgidas no plano concreto das instituições em sua relação com o contexto social produzem formas de conceber a formação docente nem sempre condizente com a proposta educacional ou o almejado nessa profissão. Em função da complexidade das necessidades que o mercado exige, o profissional docente procura uma formação capaz de habilitá-lo a identificar e resolver problemas, analisar, pensar estrategicamente, tornando-o apto e qualificado e capaz de atender aos interesses da sociedade.

2 IDENTIDADE COMO IDENTIDADE DOCENTE

O estudo a respeito da identidade docente se constitui numa área de investigação que ganha profundidade em diversos projetos de pesquisa. Estudos deram relevância às narrativas de experiências²¹ e percursos singulares, às formas complexas de individuação profissional. Também encontramos pesquisas²² cujas linhas de investigação têm incidido sobre concepções de ensino e atitudes em comparação com outros grupos de referência. Encontramos estudos sobre estratégias de adaptação, sobrevivência e permanência profissional, mesmo perante constrangimentos internos ou externos e em momentos diferenciados da carreira. Neste sentido temos boas contribuições de Maria Helena Abrahão²³.

A contribuição deste texto se encaminha para a compreensão sobre a identidade dos professores numa perspectiva do vivido e do sentido e do significado de ser docente. É particularmente relevante a ênfase no trabalho profissional, uma linha de investigação que apela para o estudo das identidades múltiplas que nascem a partir das mudanças sociais e dos diferentes contextos.

Os contextos em que o professor está inserido constituem uma perspectiva para estudar o dinamismo identitário e a construção de diferentes saberes através das mudanças interativas que acontecem entre as pessoas envolvidas no processo educacional. É neste contexto e nas interações entre eles que se constrói o processo de identidade dos professores.

²¹ ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

²² PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista Faculdade de Educação. São Paulo, v 22, n°2, jul/dez, 1996. p. 72-89.

²³ ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Histórias e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 163-185.

Por isso, o questionamento da figura do professor através da problemática da construção social da sua identidade deve assumir espaço significativo nos trabalhos de investigação em ciências da educação. Há algo mais profundo que precisa ser percebido, ou seja, o educador ter consciência do papel que exerce, do que ele representa social e culturalmente, a sua condição de docente, a sua identificação com este ofício.

2.1 Definição de identidade

Consideramos que as transformações de estilo de vida contribuíram também nas representações do papel do professor. Ao longo da história houve a necessidade de uma adaptação do trabalho docente conforme a realidade apresentada. É importante considerar a existência de diferentes instâncias por onde cada sujeito transita ou transitou em sua trajetória de vida/profissão e os saberes construídos durante a caminhada. No decorrer do percurso os docentes recebem formações, adquirem vivências e experiências a partir de situações formais e informais de educação. É importante que o profissional da educação perceba e valorize estas contribuições que os diferentes espaços e circunstâncias, por onde ele transita, podem oferecer para a sua formação. Pensar a construção social do trabalho docente, a partir da trajetória de vida dos professores e professoras, representa “um olhar para cada ser”, respeitando a individualidade e como cada um construiu esse processo, no decorrer de sua caminhada.

A origem etimológica da palavra identidade e a questão conceitual sobre a identidade do docente é uma autoconstrução ou uma construção coletiva. De origem latina – *identitatem*, a palavra identidade designa, segundo Bueno²⁴: “igualdade entre duas coisas, seres ou pessoas”. Essa definição do termo nos permite afirmar que identidade deve ser entendida, preferencialmente, como categoria coletiva, ou seja, algo somente identificável, em relação a outro que tenha características semelhantes. Para o professor, construir a sua identidade docente depende daquilo que considera como ideal para a sua profissão.

²⁴ BUENO, Francisco da Silveira. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1968. p. 1103.

A identidade do professor corresponde aos seus valores e crenças, os quais consideram em relação ao aluno, a escola e educação. E a identidade do professor precisa ser entendida coletivamente, para além da pessoa, enquanto condição inata, ou seja, o docente só pode se compreender na profissão quando inserido em categoria maior, sendo assim, uma categoria profissional.

Segundo Libâneo²⁵:

O professor é um profissional cuja especificidade é a arte de ensinar. Para isso, tem em sua formação inicial um momento privilegiado para aprender um conjunto de habilidades, conhecimentos e requisitos que são essenciais para o exercício de sua função.

A isso o autor dá o nome de *profissionalidade* e dessa conquista derivam duas outras etapas de sua formação: a *profissionalização* e o *profissionalismo*. De acordo com o autor, a profissionalização refere-se às condições para o bom exercício da docência: formação (inicial e continuada) e condições de trabalho (salário, recursos físicos e materiais) adequadas. Já o profissionalismo refere-se ao desempenho competente do professor no que tange aos deveres e responsabilidades que são inerentes a sua profissão, bem como seu comportamento ético e político.

A pesquisadora Sonia Penin²⁶ destaca que o termo profissionalização “indica o processo de formação de um sujeito numa profissão, que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada”. Na opinião da autora este processo ocorre tem em vista a transformação do próprio sujeito, uma vez que ele dialoga com a transformação da realidade. Penin²⁷ referenda que a vivência de uma profissão em seu cotidiano escolar junto com seus pares e o contexto geralmente interferem no desenvolvimento da própria identidade ou identidade do “eu”. Sendo assim, a autora coloca que “nesse sentido é possível entender a palavra profissionalidade como a fusão dos termos profissão e personalidade”. Esta relação pessoa/profissão ocorre ao longo da vida produtiva, num processo contínuo a partir de diferentes experiências, tanto estimulantes quanto conflituosas.

²⁵ LIBÂNEO, José Carlos. O professor e a construção da sua identidade profissional. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 62-71.

²⁶ PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido. In: EGGERT, Edla et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre EDIPUCRS, 2008. p. 646-662. p. 650.

²⁷ PENIN, 2008, p. 649-650.

Já o termo profissionalização²⁸, na visão de Penin, “indica o processo de formação de um sujeito na profissão, que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada”. Fica evidente, na visão de Penin, que a formação inicial e a continuada fazem parte de um processo de formação do profissional que atua na área da educação. É possível afirmar, a partir das declarações dos pesquisadores, que a profissionalização e a construção da profissionalidade envolvem diferentes aspectos de uma profissão, assim como os diversos tipos de ações que o profissional realiza. Nesse sentido, vale lembrar que compreender uma situação de trabalho é tanto conhecer questões objetivas (carreira, salário, condições de trabalho), quanto as subjetivas, como a vivência diária do profissional no desempenho de sua função, incluindo relações sociais que o docente estabelece com os alunos, com seus pares e com a comunidade escolar, as alegrias, angústias e demais sentimentos que fazem parte do exercício da docência.

Libâneo²⁹ afirma que, “se o professor perde o significado do trabalho, tanto para si como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão”. Ainda para o referido autor, identidade

[...] é o conjunto de conhecimentos, habilidades e valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor. Sabemos que a profissão de professor vai assumindo determinadas características, isto é, determinada identidade, conforme necessidades educacionais colocadas em cada momento da história e em cada contexto social.³⁰

Sabemos que o professor, para atuar conforme as necessidades históricas contemporâneas, necessita de outras competências e saberes, além dos tradicionais que são colocados para o docente, e com isto ele acaba modificando o seu papel. O profissional da educação precisa estar em constante busca e atualização para acompanhar as mudanças e transformações pela qual a sociedade passa.

Selma Garrido Pimenta³¹ trabalha com a questão da identidade como algo pertencente à formação do professor, seja ela inicial ou continuada. Pimenta³² entende a identidade não como sendo um dado imutável. “É um processo de

²⁸ PENIN, 2008, p. 650.

²⁹ LIBÂNEO, 2001, p. 65.

³⁰ LIBÂNEO, 2001, p. 68.

³¹ PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos da atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15.

³² PIMENTA, 2000, p. 18.

construção do sujeito historicamente situado”. Esta identidade se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e também reafirmando as práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Formação entendida como um processo dinâmico no qual o docente esteja consciente das singularidades da atividade e possa, a partir do conhecimento acumulado e de suas práticas éticas e políticas, apontar caminhos para que o aluno transite nos desafios colocados atualmente pela sociedade e, mais do que isso, o professor possa ser capaz de problematizar a sua prática em contínuo processo de construção de sua identidade.

Percebemos que para Pimenta a identidade do professor se caracteriza por um processo de construção que reflete o contexto e momentos históricos, respondendo, dessa forma, às novas demandas colocadas pela sociedade. A necessidade da construção da identidade docente através de uma formação problematizadora da prática pedagógica. Segundo a autora³³, “é o que conferirá significado à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo [...], do sentido que tem em sua vida o ser professor”.

Para que este processo de construção da identidade, historicamente situado, se construa, Pimenta³⁴ complementa o seu pensamento, afirmando:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

É possível apontar que “mobilizar os saberes da docência”, expressão que a própria autora utiliza, seria o primeiro passo para a construção da docência. Cabe salientar que todo o docente durante a sua caminhada como professor já teve e continua tendo contato com diferentes professores, com linguagens, posturas éticas, políticas e pedagógicas e relações interpessoais, as quais podem ser vistas como situações bem particulares, uma vez que cada pessoa age e reage de forma diferente. Em relação ao futuro docente podemos dizer que acaba levando para a

³³ PIMENTA, 2000, p. 19.

³⁴ PIMENTA, 2000, p. 19.

sala de aula traços de trabalho dos docentes que o acompanharam durante a formação. Desta forma, inicia o processo de identidade profissional docente.

Pimenta³⁵ entende a identidade profissional como um processo, na forma de construção permanente, pela significação social da profissão, na revisão de práticas consagradas culturalmente e que permanecem válidas e pelo significado que cada professor atribui à sua profissão, com base em seus valores, sua visão de mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios pessoais e profissionais.

Para Carrolo³⁶, “a identidade do professor revela a crise da profissão e busca por uma identidade, mostrando-se um comportamento novo e uma forma de superar o ‘mal-estar’ comum na sociedade contemporânea”. O docente, cada vez mais, se vê diante de inúmeras circunstâncias, às quais ele precisa se adaptar. Entre elas, estão as demandas e pressões externas, da família, do ambiente, do meio social, do trabalho/escola. O professor se vê numa crise na maneira de ser na profissão, uma tensão que implica em dificuldades no modo como realiza a sua prática em sala da aula, que gera angústia e descontentamento frente às relações desse profissional com os outros que o cercam. O professor com crise de identidade vive uma descrença quanto ao valor e à importância do seu papel social.

É possível aqui relacionarmos a forma, técnica, como os docentes vinham sendo preparados, deixando à margem a dimensão reflexiva onde o professor tem a possibilidade de refletir e avaliar a sua prática, construindo assim uma maior identificação com a profissão.

Entre os autores mencionados, parece haver uma concordância no que diz respeito à identidade profissional quando se entende que ela é dinâmica, que se processa em um tempo e espaço próprios, em um ciclo de vida profissional, e se produz entre a imagem interna - a identidade para si -, e a imagem externa - a identidade para os outros – ou seja, a forma como a sociedade vê e trata a profissão. Segundo Goffmam³⁷, identidade do eu ou experienciada pelo outro se

³⁵ PIMENTA, Selma G. Didática como Mediação na Construção da Identidade do Professor: Uma experiência de Ensino e Pesquisa na Licenciatura. In: ANDRÉ, Marli E. D. A. & OLIVEIRA, Maria Rita S. (Orgs.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 37-49.

³⁶ CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org). **Viver e construir a profissão**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 23.

³⁷ GOFFMAM, Erving. **Estigma**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. p. 22.

refere aos sentimentos subjetivos da identidade; identidade social refere-se às categorias e aos atributos destas categorias pelas quais identificamos um indivíduo.

Estando ligada às representações sociais, a identidade profissional de educadores associa-se ao sentimento e à consciência de pertencimento a um grupo, do lugar em que cada um se coloca no mundo e na profissão, de ser um profissional e, nessa forma de pertencimento grupal, as diferentes formas de reconhecimento profissional parecem ocupar papel central.

O conceito de identidade trata de uma construção que também diz respeito à apreensão e à interpretação da realidade, uma vez que é um processo de representação numa tentativa de compreensão de sua própria posição no mundo. A identidade do professor se constrói em diferentes espaços sociais, onde ele trabalha com diferentes realidades e públicos, nos quais se estabelecem múltiplas relações entre as pessoas. A construção e a socialização dos saberes, valores, atitudes, das normas, das necessidades, das expectativas de cada um, a forma como cada professor interpreta, organiza e trabalha com eles são elementos necessários à construção das identidades profissionais.

Cada indivíduo tem uma forma de ver, entender, interpretar e compreender a realidade que o cerca. Essa construção se dá através de esquemas classificatórios, que possibilita separar em “nós” e “outros” a partir de condições. O que eu penso, como eu me vejo, o que eu consigo realizar sozinho, é a relação do indivíduo consigo mesmo. E como o outro me vê, o que ele pensa a meu respeito, a relação do indivíduo com o outro. Estes encontros conosco e com os outros possibilitam uma relação de interação.

O convívio entre os pares pode contribuir e de certa forma servir de inspiração e como referência de um bom profissional, uma vez que nós aprendemos com o outro, reconhecemos e valorizamos o outro nas diversas situações e práticas docentes. Podemos referir que é este meio com pessoas e saberes diferenciados que vai refletir na ação do professor que está se constituindo profissional, considerando seu “eu”, como também os “outros”. É um aspecto que pode auxiliar para estabelecer uma identidade, uma vez que ela se constrói nos processos dinâmicos.

Como a interpretação, a representação social da identidade não pode ser vista como algo definitivo e único. Logo, não podemos falar em um jeito de ser, senão em modos de ser. No decorrer de nossa trajetória acabamos assumindo

diferentes tarefas e funções e, em determinados momentos, nos relacionamos com um grupo ou outro. Somos a mesma pessoa, porém, agimos de maneiras diferentes perante determinadas circunstâncias ou grupos. O nosso modo de ser depende de onde, com quem estamos e o que esperamos deste grupo. É possível ilustrar utilizando o exemplo e o trabalho de diretora de alguma escola. A formação dela é de professora, porém, está ocupando um cargo, interage e mantém contato com diversas pessoas no decorrer de um dia, como alunos, pais, professores, funcionários. Esta diretora deve ou deveria ter consciência de seu papel, no entanto, precisa agir diferente diante das situações e das pessoas com as quais trabalha. É importante reconhecer de que modo e até que ponto os contextos influenciam a idéia de ser professor e os papéis que lhe são atribuídos e exigidos; a ação e os modos de intervenção que os professores desenvolvem na comunidade escolar e na sociedade de que fazem parte. Esta é uma forma de demonstrar a maneira como nela se espelham diferentes modos identitários de ser professor.

Identidade social é a posição da pessoa em relação à posição dos demais indivíduos, dentro da sociedade. Cabe ressaltar que a formação de uma identidade se dá ao longo das nossas experiências, no contato com o grupo, na representação de papéis que assumimos ao longo da vida. Vale dizer que o homem não é um ser acabado, pronto, mas está em constante mudança, em crescimento permanente. Sendo assim, ao realizar uma escolha por uma profissão, por uma religião, por um estado civil, o sujeito está definindo a identidade social, individual e também coletiva. Podemos ressaltar que cada pessoa atribui valores diferentes à sua identidade social, uma vez que o indivíduo está em contínua interação com os outros e em permanente reconstrução de seu ser individual, da sua pessoa. No momento em que o indivíduo opta, faz escolhas, automaticamente ele acaba eliminando outras possibilidades. Várias podem ser as motivações pela escolha do exercício da docência, por exemplo: a vontade de ser professor ou professora; os pais acreditam que é uma boa profissão, principalmente para a filha mulher; o curso, aparentemente, não é muito difícil; foi a única alternativa que restou; entre outras.

Estas são algumas das colocações que percebemos, na fala de alguns docentes, no decorrer da trajetória do professor, e acabam mostrando que esta opção, pelo exercício da docência, nem sempre é consciente ou de sua própria escolha. As questões socioculturais, influências familiares, incertezas, dificuldades

acabam influenciando na escolha. Estas questões durante este processo de decisão contribuem para a construção da sua identidade.

Temos a consciência de que cada indivíduo humano é um ser de relação, tem uma constituição individual própria, porém, sujeito às influências externas, uma vez que convive com diferentes pessoas em diferentes situações e ambientes. Significa que a pessoa que está inserida num determinado contexto, com costumes, crenças, linguagens e conhecimentos próprios, constitui uma identidade. Ao relacionar-se e interagir com outras pessoas de características e identidade diferentes, acaba obtendo outra visão. A partir destas influências, que podem surgir do contato e convívio através de diferentes relacionamentos (profissionais, sociais) com indivíduos, acaba surgindo a possibilidade de constituição de uma nova identidade.

Entre a sua constituição primária pessoal aquilo que o indivíduo é, as situações vividas pelo indivíduo, o modo como ele é identificado e as constituições posteriores e também as diversas influências externas que compõem a sua personalidade psicossocial através de vivências e experiências sucessivas contribuem para a formação da identidade. Este processo de interação é possível ilustrar através do exemplo, do convívio de um grupo de professores numa escola. Cada indivíduo, ao fazer parte deste corpo docente, ingressa na escola com uma imagem de si, da sua profissão. Possui expectativas e idéias, as quais compartilham e, ao mesmo tempo, as influências deste novo ambiente, deste novo grupo, do novo projeto acabam contribuindo na composição da sua personalidade psicossocial. As relações e interações com os outros favorecem uma permanente reconstrução individual e grupal. Aquilo que cada indivíduo é ou representa é fruto das diferentes relações e interações no decorrer de sua vida, tanto pessoal quanto profissional.

A psicologia tem como objetivo o estudo da constituição individual e do comportamento do indivíduo. Para tanto, pode auxiliar explicando determinadas atitudes e comportamentos e também as representações que os professores têm sobre si próprios, enquanto profissionais, e sobre a sua carreira modificam-se ao longo do tempo, repercutindo-se no imediato, nas atitudes e trabalho escolar com os seus alunos. A sociologia debruça-se sobre as estruturas sociais, sobre o modo

como interação, e as influências que as relações projetam nos indivíduos. A sua atividade, o exercício da educação, no dizer de Jacques Ulmann³⁸,

[...] consiste numa ação exercida pelo ser humano, sobre outro ser humano, mais frequentemente de um adulto sobre uma criança, para permitir ao educando certos traços culturais como os saberes ou maneiras de agir, tanto técnicas, como morais, que os costumes, o sentimento ou uma convicção refletida que consideram desejáveis.

Os estudos sobre as identidades, incluindo a identidade dos docentes, recebem uma grande contribuição da união entre as áreas da Psicologia Social, que estuda o comportamento dos indivíduos quando estão em interação, e ainda da Antropologia, que se dedica aos estudos de grupos sociais, sua forma de organização e seus interesses. Ambas contribuem bastante, uma vez que são diversas as formas de convivência social.

Na concepção de Dubar³⁹, a noção de identidade possui dupla dimensão: individual e coletiva. Temos a identidade para si, que exprime a forma do indivíduo ver a si próprio – conhecer quem é. E a identidade para o outro significa a percepção dos outros, daqueles que de alguma forma interagem com a pessoa. Por um lado, a visão que um indivíduo tem de si próprio, está interrelacionada com o outro, do seu reconhecimento; por outro lado, a experiência do outro não é vivenciada somente por si. A identidade surge como processo dinâmico, em constante movimento, como uma situação que se constrói nas relações entre os indivíduos, devido aos diferentes contextos e situações históricas em que se encontra. Podemos citar como exemplo o tripé ou triângulo que expressa a questão identitária, que é constituído pelas questões: como eu me vejo, como o outro me vê e como eu penso que o outro me vê. É preciso uma construção de uma interação que permita a identidade de cada sujeito e também respeitar as contribuições de cada sujeito. E essas interações são viáveis, uma vez que o sujeito está localizado temporal e contextualmente. Percebe-se que a construção da identidade docente é um fenômeno em constante transformação, que ocorre a partir das vivências e práticas específicas de cada sujeito.

³⁸ ULMANN, Jacques. O pensamento educativo contemporâneo. In: Olga Pombo (Org.). **Educar e ensinar**: materiais de estudo. Universidade de Lisboa: Departamento de Educação, 2001. p. 113.

³⁹ DUBAR, Claude. **A Socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997. p. 104-105.

O processo de construção de identidade não é realizado de forma solitária: faz-se em contextos, em interações, com trocas de experiências e vivências, em aprendizagens e relações diversas com os vários contextos de vida. Os comportamentos, as atitudes e as representações dos professores sobre si próprios, enquanto profissionais, e sobre a sua carreira modificam-se ao longo do tempo repercutindo nas suas atitudes, na escola, no trabalho escolar junto a seus alunos, nas relações e reflexões com seus pares. Por outro lado, docentes passam por transformações, mas nem sempre eles são e estão conscientes deste processo. Às vezes, é necessário que outra pessoa ressalte a mudança. O professor, ao envolver-se com diferentes atividades e situações de aprendizagens, entre elas: participação em congressos, seminários, grupos de estudos de formação continuada, trocas de experiências, acaba criando mecanismos que podem desencadear uma mudança em sua práxis educativa. Ele, a partir destas diferentes oportunidades de processos de crescimento pessoal, social e profissional em contextos e situações diversas, reflete e possivelmente acaba mudando sua postura se esta não está de acordo com o que se necessita para o momento, uma vez que a sociedade muda e exige uma transformação também do professor no sentido de perceber o que está acontecendo em seu entorno. De acordo com estas oportunidades o sujeito constrói e constitui a sua identidade. Certamente este não é um processo fácil e simples. A pessoa precisa se mostrar aberta ao novo, participar e se envolver em propostas inovadoras, questionando o seu processo e percurso de aprendizagem e desenvolvimento até o momento, avaliando, reavaliando e ressignificando o exercício e sua atividade como profissional.

Para Dubar⁴⁰, a identidade de alguém é aquilo que ele tem de mais precioso. A identidade não é algo que é conferido ao ser humano no início do seu percurso de vida, mas é algo que, ao longo da vida, se constrói dinamicamente. Essa construção não é unicamente pessoal, mas contribui de várias e diferentes formas de intervenção. Podemos afirmar que a identidade é a posição que cada pessoa, indivíduo ocupa na sociedade, não desmerecendo nenhuma delas. Todas são importantes a partir do valor que é atribuído a cada uma.

⁴⁰ DUBAR, 1997, p. 97.

Essa identidade se configura, se edifica em espaços sociais, nos quais se estabelecem múltiplas relações entre as pessoas. A construção e a socialização dos saberes, valores, atitudes, das normas, das necessidades, das expectativas são elementos necessários à construção das identidades profissionais.

2.2 A diversidade de papéis e a construção da identidade docente

O ser humano construiu e constrói sua história, sua identidade através das relações que se estabelecem ao longo da sua vida pessoal e profissional e através das quais nós podemos perceber o que nos faz igual e diferente. Nesta construção cada um deixa um pouco de si e leva um pouco da outra pessoa.

Os seres humanos são e se constituem historicamente, uma história datada e contextualizada. Marcada pela diversidade de vivências em lugares díspares, convivendo com diferentes pessoas e com as gritantes diferenças existentes em nossa sociedade. Essas vivências e as transformações ocorridas em nossas vidas, sempre em constante ir e vir, contribuem com a constituição da identidade da pessoa e do profissional.

Atualmente sendo pedagoga, professora, orientadora educacional, mulher, filha, irmã, cidadã, dentre outros papéis que desempenho, percebo a transformação na vida pessoal. A história de vida contribui e evidencia os valores, os conhecimentos e os diferentes contextos, pois solicitam diferentes ações, fazendo com que a pessoa adquira vivências e experiências variadas e ao mesmo tempo únicas e certamente nos fazendo crescer e amadurecer como pessoa e como profissional. Nestes aspectos acontece a transformação quando estas aprendizagens, que perpassam os diferentes papéis, compõem e vão dando forma à nossa identidade. Olhando desta forma é mais fácil compreender e perceber que no contexto educacional atuamos com profissionais, ou seja, os nossos pares que também possuem uma trajetória de vida e a partir dela foram constituindo sua identidade pessoal e profissional.

O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais e crenças expressos

pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos.

Para conhecer mais sobre o processo de formação da identidade da pessoa e do docente cabe buscarmos por uma literatura no sentido de entender e compreender o processo de constituição e formação da identidade docente.

2.3 A identidade docente

Os professores constroem suas identidades pessoais no seu grupo e nos respectivos contextos e em interação com os outros grupos profissionais. Nas relações sociais se constroem identidades coletivas, do grupo, que são características e definidoras desse grupo profissional, ou seja, pode-se falar de um núcleo central de identidades. Desta forma o professor deve estar ciente e preparado para atuar de acordo com o que o contexto social necessita naquele momento.

2.3.1 Pelos caminhos da contextualização histórica

A formação da identidade docente não pode ser descontextualizada do processo histórico. De acordo com António Nóvoa⁴¹, pesquisador português na área da educação, na segunda metade do século XVIII a Europa procura um perfil de professor, um modelo de seleção, uma entidade contratadora e hierárquica. Antonio Nóvoa, como pesquisador português e considerando o seu contexto histórico, afirma que, devido à realidade de que o ensino havia estado no domínio eclesial, sobretudo jesuítico, o modelo de professor é o do padre. Conforme Nóvoa⁴², coube às ordens religiosas a organização das escolas a partir do século XVIII, os Estados Nacionais europeus em formação, procuram trazer para si a tutela dos sistemas escolares, promovendo a estatização e institucionalização dos mesmos. Este processo marcará profundamente a profissão docente, até então seus quadros eram compostos por

⁴¹ NÓVOA, Antonio. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 16.

⁴² NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n.4, 1991. p. 109-139. p. 112.

religiosos ou por leigos que assumiam a atividade de ensinar. Neste contexto, o imaginário social era fundado na missão, vocação, ou seja, um chamado, dom, graça divina. Considerando que o ensino, na segunda metade do século XVII, por toda a Europa havia estado no domínio eclesial, sobretudo jesuítico, onde o exercício da docência era exercida por um padre. Significa que a pessoa sentia-se chamada para exercer a atividade docente. Supunha-se que a pessoa teria uma tendência marcante para exercer a docência, um determinado talento.

Por volta do século XII basicamente, a Igreja se ocupava com as questões do ensino, da educação, inclusive o surgimento das universidades aconteceu neste período. Segundo Régine Pernoud⁴³, “a partir dos séculos XII e XIII, surgem, por obra da Igreja Católica, as primeiras Universidades, que foi umas das maravilhas da Idade Média. Elas se espalharam, paulatinamente, por toda Europa”. De acordo com Aranha⁴⁴, a palavra *universidade* não significa, inicialmente, um estabelecimento de ensino, mas na Idade Média designa qualquer assembléia corporativa, seja de marceneiros, curtidores, sapateiros, mestres e estudantes. No espírito das corporações, são o resultado da classe burguesa, pois ela desejava ascensão social. Aranha afirma que a universidade mais antiga de que se tem notícia talvez seja a de Salerno, na Itália, onde é oferecido o ensino de medicina, já no século X. No século XII, surgem a de Paris, especializada em teologia, e a de Bolonha, em direito. Assim as demais vão surgindo em diferentes localidades.

Em meados do século XV começaram a surgir as escolas palatinas, voltadas para os funcionários do palácio e seus filhos. A atividade docente era uma ocupação de religiosos ou leigos. O pesquisador Antonio Nóvoa⁴⁵ resgata a fala de Júlia Dominique, destacando que na segunda metade do século XVIII a Europa procura um perfil de professor, um modelo de seleção, uma entidade contratadora e hierárquica. Passando a depender de autorizações e licenças estatais e sujeita a saberes especializados de natureza pedagógica a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão. Os professores, como funcionários do estado, passam a ser agentes culturais e políticos sujeitos à realização de projetos com finalidades sociais. Nos séculos seguintes, o professor

⁴³ PERNOU, Régine. **Luz sobre a Idade Média**. Trad. GONÇALVES, António Manuel de Almeida. Portugal: Publicações Europa-America, 1981. p.22

⁴⁴ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996. p. 79.

⁴⁵ NÓVOA, 1991, p. 15-19.

vê acrescido o seu prestígio e a sua dignidade social pelo estabelecimento de mais exigências de entrada na profissão, complementadas pelo nível acadêmico superior. Sem perderem o caráter de profissionais que exercem a sua atividade de forma quase autônoma e isolada, os professores passam a dispor de instituições que os formam para os integrarem num corpo único.

2.3.2 A História da Educação Brasileira

A formação de professores na História da Educação Brasileira, em todas as etapas dessa história, está presente com diferentes aspectos. Na educação jesuítica, cabia à Companhia de Jesus formar, no seminário, os quadros docentes para o ensino secundário e o magistério. Neste período, dedicavam especial atenção à formação de professores, em vista da necessidade do preparo de docentes para seus próprios colégios. Até o final do período colonial, a formação dos professores era realizada pelos jesuítas, principais responsáveis pelo ensino das letras e propagação da fé católica.

É importante considerarmos como marco relevante da história da educação brasileira a chegada dos jesuítas em 1549. É o início do primeiro período, que se estende até 1759, quando os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal de todas as colônias portuguesas e do próprio Portugal. Conforme Saviani⁴⁶, “o ensino jesuíta então implantado já que contava com incentivo e subsídio da Coroa portuguesa, constitui a nossa versão da educação pública religiosa”. Entretanto, o ensino era considerado público por ser mantido com recursos públicos e pelo seu caráter coletivo. Porém, este ensino estava sob o domínio privado. Os critérios, as diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares, as normas disciplinares, a avaliação, a infraestrutura dos prédios se encontravam sob o controle da ordem dos jesuítas.

Depois do modelo de educação jesuítica, veio o projeto pombalino no ano de 1759, que previa a substituição dos professores de influência jesuítica por professores régios, vindos diretamente de Portugal. Neste modelo de aulas régias,

⁴⁶ SAVIANI, Demerval. O legado educacional do “Breve Século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Demerval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 16-17.

os estudos passavam pelas aulas de ler, escrever e contar, também chamadas de aulas das primeiras letras e de aulas de humanidades. O plano Pombal não foi bem sucedido, entre outros fatores, porque o país necessitava de professores leigos bem qualificados. Com a falta de professores, a população brasileira recorria a aulas particulares de pessoas de boa vontade. Os professores, mesmo os particulares, tinham alguns compromissos a cumprir. Eles passavam pela aprovação de idoneidade moral pelo pároco e governador e não podiam usar o método jesuíta. Até a Independência, a avaliação do desempenho do professor consistia em observar sua conduta pessoal.

No período seguinte, denominado de Pedagogia Pombalina (1759-1827), onde ocorreram os primeiros ensaios para se instituir a escola pública estatal, pois, em 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas. As reformas pombalinas contrapõem-se ao predomínio das idéias religiosas e, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, surgindo assim a versão “educação pública estatal”.

Segundo Saviani⁴⁷, a responsabilidade do Estado se limitava ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada. O local, geralmente a casa do professor, e a infraestrutura, assim como os recursos pedagógicos para desenvolver o ensino, ficavam a cargo do próprio professor.

O terceiro período (1827-1890) consistiu nas primeiras tentativas de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias. Essa etapa se iniciaria em 1890, com a implantação dos grupos escolares, e corresponderia à história da escola pública de forma progressiva e em ritmos diferenciados nos estados. Em 1890, em São Paulo, dá-se a organização da escola normal graduada, dando início ao processo de ensino em âmbito nacional.

No Brasil, então, surgem modificações consideráveis, mudanças culturais, instalação de bibliotecas e academias para acompanhar as novas exigências com a vinda de D. João VI. Conforme Aranha⁴⁸, desde a vinda da família Real ao Brasil, em 1808, até a Independência do Brasil de Portugal, em 1822, aconteceu uma revolução cultural na colônia, sendo que o Brasil ganhava sua própria imagem, o

⁴⁷ SAVIANI, 2006, p. 17.

⁴⁸ ARANHA, 1996, p. 153-154.

que demarcou o início de um processo de surgimento de uma “consciência nacional” e que culmina na primeira metade do século XX com o surgimento de uma “identidade nacional”. Diante da necessidade da formação de professores e, em função da descentralização do ensino, entre 1835 – 1851, foram criadas as escolas normais⁴⁹, em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846), cujo objetivo era a melhoria no preparo dos docentes com duração de, no máximo, dois anos.

De acordo com a autora Maria Lúcia Aranha, no Brasil, em 1808, a situação educacional sofre mudanças, sobretudo no âmbito da Educação de nível superior. D. João VI, no intuito de formar oficiais do exército para a defesa da colônia, cria cursos superiores de engenharia militar e medicina. Também são criados cursos avulsos como os de química e agricultura. Cursos jurídicos são criados após a Independência. Estes cursos, mesmo que transformados em faculdades, não se organizaram em universidades, permanecendo isolados. Segundo a mesma autora⁵⁰, “as medidas reforçam o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, a que tem acesso os nobres, os proprietários de terras e uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos”.

A situação educacional no Brasil sofre outras mudanças, sobretudo no âmbito da educação de nível superior. O ensino secundário e o ensino elementar não são prioritários. Conforme a pesquisadora Aranha, as Escolas Normais foram fundadas com o intuito de formar mestres a nível secundário, porém, funcionaram de maneira precária e irregular. O ensino elementar não era pré-requisito para acessar os outros níveis, de maneira que as elites educavam seus filhos em casa, enquanto o grosso da população analfabeta, rural e formada, em sua maioria, por escravos, permanecia analfabeta e ignorante.

Conforme a autora Otaíza Romanelli⁵¹, “a escola surge como instrumento para a manutenção dos desníveis”. Ou seja, a função da escola foi de manter privilégios, uma vez que se apresenta como vantagem da classe dominante a partir do momento em que utiliza mecanismos seletivos e de conteúdo cultural que não

⁴⁹ RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1984. p. 35.

⁵⁰ ARANHA, 1996, p. 153.

⁵¹ ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 57.

propicia às camadas sociais, ao menos, uma preparação eficaz para o trabalho. Neste sentido houve uma preocupação com a instituição das escolas públicas.

Até 1930, nenhuma reforma educacional resolveu a falta de formação de professores em Instituições de Ensino Superior e, conseqüentemente, de um plano de carreira. A formação docente começou a ser implantada com as primeiras escolas normais brasileiras, entre 1930-1840. A partir daí a formação de professores surge como um aspecto relevante.

De acordo com Saviani⁵²

[...] Francisco Campos, ao propor, no Decreto dos Estatutos das Universidades Brasileiras, a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, em 1931, justifica-a como um instituto de alta cultura, mas argumenta que ela deveria ser, 'antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação', cuja função precípua seria a formação de professores, sobretudo os do ensino normal e secundário.

Em 1939, como modelo-padrão para todo o país, foi adotada a estrutura da Faculdade Nacional de Filosofia, organizada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. A essas acrescentou-se mais uma sessão especial, denominada Didática, prevendo-se duas modalidades de cursos: o bacharelado, com duração de três anos, e a licenciatura.

Segundo Pimenta⁵³, o curso de Pedagogia ficou definido como sendo de bacharelado. O diploma de licenciado seria obtido pelo curso de didática, ou seja, das chamadas disciplinas pedagógicas, com duração de mais um ano, fato que originou o esquema conhecido como "3+1"⁵⁴. No país, esse modelo foi seguido pelas universidades, sendo que o objetivo era tornar o professor mais profundo conhecedor dos conteúdos que iria ensinar, mesmo na educação básica.

Dentro do atual momento histórico, quando o mundo globalizado sofre as conseqüências das mudanças no mundo de trabalho - globalização, reestruturação produtiva, novas tecnologias, flexibilização, desemprego - a educação passa por um redimensionamento que a coloca frente a vários questionamentos. Para isso, as instituições de ensino necessitam, cada vez mais, de profissionais da educação

⁵² SAVIANI, Demerval. A política Educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 33.

⁵³ PIMENTA, Selma Garrido, LIBÂNEO, José Carlos. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 16.

⁵⁴ O modelo tradicional para a formação de professores, traduzido pela soma 3 + 1, entende o bacharelado, geralmente de quatro anos, com a possibilidade de o aluno optar, no último ano, por cursar também as disciplinas pedagógicas para a licenciatura.

devidamente qualificados para responder aos desafios (suprir as demandas) que as mudanças sociais e econômicas exigem.

O curso de licenciatura plena em Pedagogia forma profissionais para atuar nos vários ramos da área pedagógica, como docência (infantil e pré-escola até a 4ª. série do Ensino Fundamental e EJA) e gestão (diretoria, coordenação e supervisão dos ensinos fundamental e médio) e pesquisa. Devido ao número de atividades práticas em algumas instituições o aluno, desde o primeiro semestre, já realiza intervenções pedagógicas nos diferentes espaços de ensino. O estudante está em contato com o aprendizado teórico e prático nas diferentes áreas, contribuindo para uma formação na qual o sujeito venha a estar mais preparado para enfrentar os diferentes desafios e as várias situações educacionais que a profissão apresenta.

2.3.3 O Século XX

No início do século XX, nos primeiros tempos da República, ocorre uma revolução urbana no Brasil⁵⁵. A cidade do Rio de Janeiro se afirma enquanto centro político e econômico. Ocorrem medidas de saneamento. Na cidade de São Paulo são criadas linhas de bonde. Redes ferroviárias são implantadas no Sul e Sudeste. O Brasil entra no chamado Ciclo da Borracha, extraída no Norte do país. Os imigrantes fundam cidades. A iluminação elétrica chega aos centros urbanos. Fica evidente a importância e o prestígio dos professores, pois o contexto histórico exigia questionamentos, uma vez que eram muitas as mudanças que estavam acontecendo. A profissão docente começou a ser exercida, com mais significado, a partir de uma necessidade da conjuntura da época, tendo como princípio um conjunto de normas e valores éticos ligados à educação. Neste contexto a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão.

Os professores passam a ser agentes culturais e políticos sujeitos com objetivos e finalidades sociais. Tais elementos contribuem para a socialização dos seus membros, para a gênese de uma cultura profissional, e propiciam o desenvolvimento de um sentimento identitário profissional. Nóvoa considera que o processo de profissionalização dos docentes e a construção do seu prestígio advêm

⁵⁵ ARANHA, 1996, p. 155.

de um estatuto social e econômico destacados com origem no domínio de conhecimentos e técnicas. Os professores se muniram e permitiram que passassem a ter uma ocupação principal a tempo inteiro, e também a necessidade de que fosse estabelecido um suporte legal para o exercício da atividade docente.

De acordo com a argumentação de Nóvoa, podemos perceber que a identidade docente se constrói, a partir da significação social da profissão, da revisão constante destes significados sociais da profissão e também da reafirmação das práticas culturais e que permanecem significativas.

Cabe afirmar que a construção da identidade do profissional da área da educação é como um fenômeno em constante transformação, que ocorre a partir de práticas sociais específicas, conforme o discurso que cada professor faz e também de acordo com o momento histórico em que está vivendo. Neste contexto algumas mudanças em termos de conceitos, práticas e metodologias acontecem, no entanto, outras permanecem devido a sua consistência e também por conseguirem embasar o trabalho docente atendendo às necessidades do momento. Não podemos permitir uma leviandade e sermos adeptos a modismos, descartando tudo o que era usado até então. Quando isto acontece não há uma postura no discurso do professor e nem uma reflexão crítica sobre o trabalho que está sendo proposto.

Conforme Pimenta⁵⁶,

Constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor.

É importante salientar que em cada momento histórico esta configuração muda ou se dá mais ênfase para um ou outro aspecto, de acordo com as perspectivas e o entendimento que se tem de educação e a importância que lhe é concedida no contexto. Nos anos 70-80, de acordo com Selma Pimenta⁵⁷, as teorias educacionais da reprodução e a prática educativa colaboraram para o fracasso escolar, uma vez que a idéia que se apresentava de educação era que o professor tinha o papel de reproduzir sem ao menos questionar a finalidade de trabalhar determinado conteúdo em determinado período de sua vida. Certamente esta concepção influencia, através dos discursos, relações com o educando e nas

⁵⁶ PIMENTA, 2000, p. 19.

⁵⁷ PIMENTA, 2000, p. 21.

próprias ações, contribuindo na construção da identidade da pessoa do professor no momento de sua formação, tanto inicial quanto continuada.

A atividade docente contemporânea é marcada pela necessidade dos professores definirem com precisão os seus valores e as suas linhas de orientação escolar em função dos fins educativos estabelecidos no seu horizonte pessoal e institucional. Isto não significa que o professor está morrendo e nem que sua função está desaparecendo, mas ela está se transformando profundamente, adquirindo uma nova identidade.

Estamos num período que pode ser chamado de era da globalização, termo bastante usado na área da administração, que significa: um dos processos de aprofundamento da integração econômica, social, cultural, política. Já no final dos anos 70, os economistas começaram a difundir o conceito de globalização, usada para definir um cenário em que as relações de comércio entre os países fossem mais frequentes e facilitadas, ou seja, ultrapassassem fronteiras e expandissem os relacionamentos. A globalização está associada a uma aceleração do tempo, ou seja, as transformações acontecem tão rápidas que afetam todo o contexto: os seres humanos, as relações sociais, as relações de trabalho, o meio ambiente e isto acaba provocando alterações, impactos no modo de vida das pessoas. Tudo isto é reflexo ao que Souza⁵⁸ afirma

[...] por vivermos no mundo marcado por uma 'Civilização da Mudança', que ocorre em várias áreas (política, social, econômica, tecnológica), resultante da globalização que tem provocado transformações profundas na esfera do trabalho das pessoas. As novas formas de organização geram instabilidade, incertezas, paradoxos e contradições, e essas mudanças refletem em reorientações de valores e mentalidades na busca de novos caminhos e novos equilíbrios.

No contexto das transformações mundiais que levam à globalização das economias, da sociedade do conhecimento, às novas funções da escola e dos docentes, as identidades pessoais e profissionais anteriores entram em crises com a identidade exigida para produzir um professor profissional.

Conforme Souza⁵⁹, “a escola não fica imune a essa evolução/ transformação”. Surge o questionamento por parte do docente sobre o seu papel na construção desta sociedade do conhecimento ou da informação. Os processos de

⁵⁸ SOUZA, Rosimere Melo e. Conexões de saberes: projeto democrático na universidade pública brasileira? In: SILVA, Veleida Anahí da (Org.) **Conexões de saberes: um desafio, uma aventura, uma promessa**. Aracaju: UFS, 2007. p. 29.

⁵⁹ SOUZA, 2007, p.31.

globalização, sem dúvida, acabam afetando a educação porque incidem através de intercâmbios, trocas culturais, sobre os sujeitos, sobre os conteúdos do currículo e as formas de aprender. Os educadores precisam se preparar também para uma nova era de ensinar. Com a rapidez em que as mudanças acontecem já não é mais concebível uma turma toda seguindo o mesmo caminho, aprendendo as mesmas coisas. Até porque o aluno vem para a escola com informações, questionamentos e expectativas diferentes, constituídas a partir dos diversos contextos em que se encontram. O docente, por sua vez, precisa adequar o seu modo de ensinar, de construir o conhecimento num mundo globalizado, um mundo sem fronteiras, sem saberes delimitados geograficamente.

De acordo com Edgar Morin⁶⁰, quando fala das incertezas onde menciona que a maior contribuição do conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento, a condição humana está marcada por duas grandes incertezas: a incerteza cognitiva e a incerteza histórica.

Para Morin há três princípios de incerteza no conhecimento:

- O primeiro é cerebral: o conhecimento nunca é o reflexo do real, mas sempre tradução e construção.
- O segundo é físico: o conhecimento dos fatos é sempre tributário da interpretação.
- O terceiro é epistemológico: decorre da crise dos fundamentos da certeza.

Observando os princípios acima, percebemos que conhecer e pensar não é ir ao encontro de uma verdade absolutamente certa, inquestionável, mas dialogar com a incerteza. Na perspectiva deste autor, chegamos à grande revelação do fim do século XX: nosso futuro é incerto e precisamos nos preparar para um mundo inesperado e duvidoso. É oportuno exercitarmos um pensamento aplicado constantemente na luta contra falsear e mentir para si mesmo, precisamos estar preparados para o novo e saber enfrentá-lo com coragem e sabedoria.

Sendo assim, a proposta de trabalho do educador deve se encaminhar no sentido de atender às diferentes necessidades e formas de aprender, às diferentes aspirações a respeito do trabalho e modo de vida, representadas pela diversificada população de alunos.

⁶⁰ MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 59-61.

A identidade de professor pode ser interpretada sob diferentes perspectivas. A identidade social exigida se configura por elementos do agir profissional tais como: a reflexão da prática, a pesquisa, a crítica, a inovação, o trabalho em equipe, metodologia de trabalho a partir de projetos interdisciplinares. Enfim, o professor no contexto de hoje precisa adequar sua função, ensinar, construir o conhecimento num mundo globalizado.

Perrenoud⁶¹ complementa dizendo que, “além do conhecimento dos conteúdos do ensino, o professor necessita possuir um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes de sua formação contínua, das trocas com colegas e construídos ao longo de sua experiência”. O educador é aquele que aprende, compreende e transforma a situação de ensino e, ao mesmo tempo, é transformado por ela. No entanto, só é possível quando ele se permite participar e estar em processo de contínua formação. E esta formação não se constrói somente por participação em cursos, eventos, técnicas, mas sim através de um trabalho crítico reflexivo a partir da sua prática no exercício da docência.

Certamente estes aspectos contribuem no sentido do professor repensar e reconstituir sua identidade. Ele precisa reconhecer que estamos numa outra conjuntura, estar aberto e posteriormente adequar-se a este novo contexto. Diante desta nova situação e de uma sociedade que impõem novos paradigmas à escola, aos professores e às suas funções, exigindo, conseqüentemente, uma mudança de postura, implicando assim em uma nova configuração da sua identidade profissional. Certamente as representações dos professores sobre sua atividade profissional, sobre sua autoimagem como docentes, suas histórias de vida pessoal e profissional, são de grande importância e auxiliarão neste processo de compreensão desta nova configuração, a busca de novas identidades desejadas. A construção das novas identidades a partir desta nova conjuntura que está aí e as novas representações exigidas pela sociedade, no sentido de uma renovação das suas práticas pedagógicas.

Podemos inclusive salientar que é importante também realizar um trabalho no sentido de transformar este modelo educacional excludente, onde nem todos possuem as mesmas oportunidades, a partir do modelo econômico dominante que

⁶¹ PERRENOUD, Philippe. **A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 42.

está imperando no contexto atual. É chegada a hora de propor novamente um modelo, uma forma de educação que valorize a vida do ser humano, que perceba a pessoa como um cidadão, como um sujeito que possui uma história e a partir dela constrói saberes diferentes, os quais podem ser partilhados. Acreditar na capacidade do ser humano é acreditar na transformação para um mundo mais justo.

O educador Paulo Freire⁶², em sua obra denominada “Pedagogia da Esperança”, especificamente no capítulo dois, defende uma concepção emancipadora da educação. Nesse livro⁶³, Freire afirma que:

[...] pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido apenas pela ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, a pura cientificidade, é frívola ilusão.

No texto, Freire reforça que se propunha a utilizar a educação para melhorar o mundo, neutralizando os efeitos da opressão, aliando educação a um projeto de emancipação social. Sendo assim, o professor parte das necessidades do educando e a ideia é de que a profissão docente está no sentido de adotar um compromisso ético com a emancipação das pessoas. Daí, a importância de se refletir sobre o profissional que o contexto atual exige, sobre o novo papel do professor, as novas exigências da profissão. Para isso, é importante criarmos espaços de reflexão, de formação continuada, no sentido de prepararmos e darmos não somente suporte pedagógico a este docente, mas principalmente a oportunidade de reflexão sobre a sua identidade nesta nova conjuntura. Dessa forma estaremos dando um grande passo no sentido de atender, com mais segurança, essa demanda e inclusive ressignificar a sua identidade docente, uma vez que o professor atua em situações inesperadas, imprevisíveis. A escola constitui-se num espaço importante de construção da identidade.

De acordo com Gadotti⁶⁴, “a docência, como aprendizagem da relação, está ligada a um profissional especial, um profissional do sentido, numa era em que aprender é conviver com a incerteza”. A partir dessa afirmação é importante refletir sobre a formação desse profissional. Sendo uma profissão que convive com

⁶² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 51-103.

⁶³ FREIRE, 1992, p. 10.

⁶⁴ GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. p. 22.

incertezas no seu dia-a-dia, pois a atividade em sala de aula não é caracterizada como algo que acontece da mesma forma todos os dias. O professor prepara a sua aula, no entanto, várias outras situações podem surgir contribuindo ou não para aquele planejamento. Este profissional precisa ter muitas habilidades para contornar de forma adequada e sábia as diferentes situações não previstas.

É comum vir à mente a projeção da idéia e da imagem de um profissional com objetivos claros, coerentes, que incentiva o pensamento autônomo, que trabalha competências, desenvolve habilidades, mas, muitas vezes, nos esquecemos de perguntar: será que realmente este professor foi preparado para tantas realizações? Como e em que perspectiva foi formado? Em quais circunstâncias foi trabalhada a formação docente e profissional com a finalidade de prepará-lo para atuar num contexto de mudanças e incertezas? Isto nos leva a avaliar de que por detrás de cada ação do professor sempre existe um conjunto de idéias nas quais ele acredita e as quais orientam e conduzem a sua prática pedagógica. Estas, muitas vezes, não estão claras, ou seja, ele não tem consciência de que estão em sua atuação.

Tardif e Lessard⁶⁵ trazem a ideia de que “ensinar é um trabalho interativo”, significa que o docente precisa proporcionar situações e espaços onde ocorram interações entre professores e alunos e entre alunos e alunos. De acordo com estes pesquisadores canadenses, desta forma, a verdadeira interação acontece no momento em que há aprendizagem significativa, pois há níveis diferentes de interação, no entanto, nem todos produzem ou resultam em aprendizagem.

Tardif e Lessard⁶⁶ ressaltam a importância das atividades interativas, afirmando que “a aula é construída coletivamente pelas interações entre a professora e os alunos, grupos e/ou indivíduos. Esta ideia de construção coletiva significa que a realização da tarefa exige as constantes interferências da professora e o envolvimento dos alunos”.

Essas reflexões devem estar presentes no trabalho cotidiano em sala de aula. Levando em consideração que os alunos trazem muitas contribuições para a classe e também o contexto em que estamos inseridos provoca e estimula o docente a ter atitudes e decisões rápidas.

⁶⁵ TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 235.

⁶⁶ TARDIF, 2007, p. 235.

Tardif e Lessard⁶⁷ sugerem que “ensinar não é tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas, partilhadas, são assim, o meio de interação pedagógica”.

Cabe questionar também se durante a sua formação profissional teve oportunidade de refletir e posteriormente acompanhar as mudanças sociais inseridas no mundo contemporâneo e nele atuar. Assim, compreende-se que a formação de professores e professoras também deve assumir novos paradigmas, onde é necessário superar uma proposta puramente acadêmica e técnica, nos quais os docentes são vistos como sujeitos passivos na construção de novos referenciais e papéis. É necessário oportunizar situações que contemplem a reflexão e também a busca de alternativas para resolver os desafios e as provocações que o contexto aponta. Nesse caminho, o debate sobre a docência deve se apresentar no sentido de perceber o que está em nosso entorno e a partir daí estudar, analisar e buscar alternativas que contemplem este novo momento histórico.

Percebemos que todas essas mudanças afetam a formação do educador, a construção de sua identidade como docente e interferem na sua forma de exercer o trabalho como docente. Certamente é um grande desafio, uma vez que não há receitas prontas, para serem colocadas em prática. É necessário um estudo e uma construção coletiva no âmbito educacional e também a busca e a implementação de novos paradigmas.

2.4 Identificação com o exercício da docência

O professor que está iniciando a sua caminhada como docente traz em sua bagagem conhecimentos, saberes, valores e crenças, os quais muito em breve irá partilhar com seus pares e com os discentes. A entrada no portão da escola pode lhe causar receio, preocupação, angústia e tensão, pois ele deixa a sala de aula onde teve a formação inicial e parte para a sala de aula onde colocará em prática suas teorias, dúvidas e incertezas típicas de quem está iniciando e assumindo, de forma oficial, a profissão de professor.

⁶⁷ TARDIF, 2007, p. 249.

Conforme Contreras⁶⁸,

[...] este é um momento em que surge o conflito de que precisa ensinar e ao mesmo tempo não adquiriu ainda a segurança e nem possui a certeza de que está no caminho certo. Neste período o professor procura utilizar diferentes recursos pessoais e sociais para dar o passo inicial a sua carreira. é um período onde não sabemos muito bem qual o rumo tomar.

Garcia⁶⁹ coloca que, no primeiro ano de carreira, os professores ainda não possuem uma identidade profissional, e que, durante o segundo e o terceiro ano de profissão, ainda estão em busca da própria identidade pessoal e profissional. Neste período o professor está mais preocupado em dar aulas, são muitas novidades e informações que precisa absorver que acaba direcionando suas ações neste sentido. Com o decorrer do tempo aumenta a segurança e o domínio tanto de conteúdos, manejo de classe e acaba adquirindo um discernimento maior do que é realmente o seu papel como docente.

Apesar deste processo de construção, o professor precisa assumir a sua tarefa, passando a atuar em sala de aula e se sentindo na responsabilidade e no compromisso de corresponder às expectativas tanto pessoais, quanto profissionais. Em seu trabalho, ele faz uso de modelos pedagógicos utilizados nas instituições pelas quais passou e as quais vivenciou como aluno.

Para Garcia, o professor que está iniciando a sua atividade como professor, na retrospectiva da história de estudante, destaca aquele ou aqueles docentes que foram significativos, e a partir destes “modelos” passa a eleger as melhores práticas e colocá-las em ação. Neste momento é provável que venha a recordar situações que não foram experiências muito positivas. Estas por sua vez, são analisadas sob o ponto de não incorrer no erro dos antigos professores. O professor iniciante também observa como os seus colegas trabalham passando a adotar ou adaptar algumas práticas com as quais simpatiza e se identifica.

Estas experiências auxiliam o professor iniciante a constituir-se como profissional e identificar-se como docente. Este processo de formação profissional do professor é construído por diversas experiências e vivências que compõem e fundamentam a prática pedagógica. Constituir-se como professor requer, desde a formação inicial, a constante reflexão do que se faz, como se faz e do que deveria

⁶⁸ CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 123.

⁶⁹ GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, 1999. p. 113-114.

ser feito. Este movimento de construir e reconstruir a prática docente norteará a prática profissional, uma vez que possibilita uma avaliação do seu exercício profissional.

Conforme a análise de Selma Pimenta⁷⁰, o pensador norte-americano Donald Schön contribui com esta reflexão propondo o triplo movimento: *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*. Para o autor conhecimento na ação significa a valorização do próprio conhecimento; reflexão na ação é o diálogo reflexivo no momento da ação; reflexão sobre a ação é a retomada e a reconstrução mental da reflexão na ação para as análises e reflexão sobre a reflexão na ação significa a progressão continuada do profissional e também do pessoal. Schön fundamentou suas pesquisas na teoria da indagação de John Dewey, que muito influenciou o pensamento pedagógico contemporâneo e o movimento da Escola Nova. A proposta de formação de professores reflexivos salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento através da reflexão e experimentação.

À medida que o docente vai solidificando e construindo sua prática, ele percebe o seu papel social, observa, analisa e contextualiza a realidade em que está atuando, constata a importância de construir uma relação sócioafetiva e afetiva com o aluno e, aos poucos, adquire mais segurança e domínio nos conteúdos e técnicas, adequando-os à realidade em que está inserido. Ou seja, a sua prática vai, paulatinamente, adquirindo consistência.

De acordo com Facci⁷¹,

[...] é fundamental analisar os ciclos de vida profissional considerando-se as 'condições históricas do desenvolvimento da carreira. Não é possível aceitar que os professores se desenvolvam voltados apenas para si mesmos, sem considerar fatores políticos, econômicos e sociais que interferem no desenvolvimento do trabalho.

A trajetória profissional é marcada por vários acontecimentos compostos por crises e conflitos que trazem consigo significativas mudanças que desencadeiam um processo de aprendizagem. Alguns professores podem atingir a estabilização na profissão mais cedo que outros, devido a vários fatores de determinadas ordens. O

⁷⁰ PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17 -52.

⁷¹ FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostskiana. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 36.

desenvolvimento do professor que é resultado deste entrelaçamento, das situações concretas enfrentadas, das representações dos outros e de si mesmo além das percepções das representações dos outros a seu respeito, como a escola o percebe e ele é percebido pela mesma, revelam o professor como pessoa e profissional.

As situações que ocorrem no ambiente escolar, envolvendo colegas professores, equipe diretiva, alunos e pais fazem com que o docente vivencie e adquira experiências as quais contribuem para a construção da sua trajetória como educador. É possível afirmar que formação profissional do professor é construída por diversificadas vivências que compõem e fundamentam a prática pedagógica.

E evidenciou-se interesse em conhecer um pouco do ambiente em que o docente atua. O professor participante teve a oportunidade de refletir e após transcrever a sua opinião sobre o assunto. Uma questão abordada no questionário realizado com os docentes propôs uma reflexão sobre o contexto escolar⁷². Evidencia-se na fala da grande maioria dos participantes da pesquisa que o ambiente é favorável e contribui para exercer de forma satisfatória a atividade docente. Dos docentes envolvidos na pesquisa 66% expressaram que o ambiente favorece e possibilita a realização do trabalho, há colaboração dos colegas e apoio da equipe diretiva. Os outros 34% destacaram que há desentendimentos, as relações no sentido de valores são pouco estimuladas ou cultivadas, ambiente turbulento também foi mencionado e relacionado a questões de administração. A equipe diretiva agitava o espaço escolar devido à sua ansiedade e à falta de controle emocional.

Os docentes, cujas falas expressas nos depoimentos das entrevistas se referem ao ambiente agradável, relacionamento com os colegas no sentido cooperativo, onde recebem apoio, são incentivados a realizar uma prática docente competente, encontram-se na fase da diversificação⁷³. Nesta os docentes lançam-se numa série de experiências pessoais, eles diversificam o material didático, os

⁷² Descreve o ambiente de trabalho relatando sobre: como é o relacionamento no contexto escolar, se ele contribui para o exercício da docência ou se é desfavorável, provocando no professor a atitude da desistência.

⁷³ Segundo HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida pessoal dos professores. In; NÓVOA, Antônio. (Org). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto, 1992. p. 31-62. p. 42 "a fase de diversificação dá lugar ao aparecimento de um grande número de casos ao longo de um período em que as pessoas se põem em questão..." Com isso, surge o desejo de inovar, propor novas alternativas de trabalho. O professor está mais preparado para novidades, no entanto, também pode surgir o questionamento pelo motivo de que as tentativas inovadoras trazem também derrotas e fracassos e muitos professores não estão preparados para enfrentá-los, assim acabam desencantados e interrogam-se.

modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos. Também é a etapa onde ocorre tomada de consciência mais intensiva sobre os fatores institucionais que contrariam as expectativas profissionais, levando à tentativa de se realizar reformas mais consequentes. Esse período oscila entre 7 a 15 anos de vida profissional⁷⁴. Fase onde ocorre investimento profissional de forma empenhada, o educador procura atualizar-se e realizar um trabalho a contento. Aparecem também os sintomas e a sensação de cansaço e saturação por dificuldades diversas, problemas de caráter pessoal, ou da vida particular que podem influenciar significativamente nas práticas destas docentes.

Outros estão num momento de serenidade e distanciamento afetivo⁷⁵. Para Huberman (1992), esta etapa da vida profissional abrange professores entre 15, 20, 25 anos de atividade docente. Estes passam a apresentar menos preocupação com os colegas e a direção, diminuem o nível de ambição, apresentam-se mais sensíveis e consideram que não têm mais nada a provar. É a etapa onde a calma predomina diferente do entusiasmo da etapa anterior. Também ocorre o distanciamento afetivo face aos alunos, comentado por Huberman (1992), como uma consequência de pertencerem a gerações diferentes, portanto, com diálogo mais difícil.

Estes profissionais não sentem mais a necessidade de terem que provar algo a alguém. Já desenvolveram segurança e sabem o que lhes compete. Para quem está em constante dinamismo construtivo, a riqueza da trajetória está nas oportunidades que cada professor possui nas especificidades da sua área e nos diferentes cargos que exerce.

Também se evidenciou, por parte de alguns profissionais, mais especificamente sete participantes, um sentimento de pouco reconhecimento profissional por parte dos alunos, colegas, equipe diretiva e pais de alunos. No entanto, não colocam como uma questão que chega a provocar a atitude de desistência do magistério. A incidência maior é percebida nos docentes com até

⁷⁴ A teoria do pesquisador Michael Huberman será abordada e aprofundada no capítulo 4 desta dissertação.

⁷⁵ Distanciamento afetivo e sereno. Esta fase da carreira docente pode ser melhor percebida como um “estado de alma” dos professores por volta dos 45 e 55 anos de idade. Neste período os professores começam a modificar a maneira de trabalhar, diminuindo o investimento para com a profissão e distanciando-se afetivamente de suas tarefas. Outro aspecto marcante deste período é a serenidade alcançada pelo professor na sala de aula, a qual o deixa mais tranquilo e descansado perante sua profissão. Há muitas maneiras de se chegar a esta fase da carreira, sendo mais comum ela acontecer após a fase de questionamento.

doze anos de atuação e, destes, quatro atuam na mesma escola a qual denominaremos de Escola A⁷⁶. Vários podem ser os motivos que causam esta sensação no professor, entre eles: não há uma preocupação em constituir um grupo harmonioso de trabalho, a autoimagem do professor, a forma com ele administra e supera situações desafiadoras, se ele é uma pessoa aberta a críticas construtivas, se ele consegue estabelecer relações sociais saudáveis e a autoestima do professor que é um fator que pode levá-lo a evidenciar descontentamento em relação à equipe e ao ambiente de trabalho, porém, a questão está relacionada com a forma com que ele percebe as coisas.

A autoestima de um sujeito refere-se ao sentimento de valor que este elabora acerca de si próprio. Podemos analisar também a autoestima da pessoa como um componente avaliativo do autoconceito, pois diz respeito ao modo como cada um se avalia ou sente em relação a si próprio.

De acordo com Battle⁷⁷, a autoestima pode ser definida como a “percepção que o indivíduo possui do seu valor próprio”, percepção essa que evolui gradualmente e se vai tornando mais diferenciada à medida que o indivíduo se desenvolve e interage com outros significativos.

Em alguns casos o outro, podendo ser o colega de trabalho, torna-se um espelho informativo, ele pode ser um indicador através das opiniões e colocações que emite e estas vão estruturando e ajustando a noção própria que o sujeito tem de nós. Se esses outros têm o indivíduo em grande consideração, a sua autoestima será alta, e num sentido contrário, quanto mais reduzido for o valor atribuído ao próprio pelos outros, mais baixa se revelará a autoestima.

Os indivíduos com elevada autoestima seriam aqueles que experienciam sentimentos de sucesso, conquistas onde as suas aspirações, suas apostas eram elevadas. A pessoa acredita no seu potencial, na sua capacidade de alcançar a meta estabelecida, logo luta para obter os melhores resultados. Do mesmo modo, se sentimentos que pairam sobre a pessoa são de incompetência, sentimentos de que não é capaz, ela acaba não apostando na realização, conseqüentemente não conquistando o almejado, muitas vezes por falta de tentativas ou tentativas

⁷⁶ Usaremos neste trabalho a denominação A, B, C, D e E quando se referir a uma escola específica mantendo assim, o anonimato e também respeitando a privacidade da escola.

⁷⁷ Apud FERREIRA, J. A., Santos, E. R., VIEIRA, C. C. Autoestima, estilos de tomada de decisão e atitudes de carreira: Um estudo exploratório. In: ALMEIDA, Laurinda (Org.), **Avaliação Psicológica: Formas e Contextos**. Braga: APPORT, Universidade do Mecho. p. 491-499. 1991. p. 491.

frustradas e isto acaba levando a sentir-se incapaz e sua autoestima cai. Isto não quer dizer que a pessoa está em constante elevação da autoestima. Podem ser situações passageiras e que para algumas pessoas não causam efeito algum, novamente temos que analisar como a pessoa consegue administrar as diferentes questões e os desafios que surgem no decorrer da nossa vida. Qual a postura da pessoa diante dos acontecimentos. Observando o contexto escolar é possível verificar, através das características apontadas acima, que os professores que revelam maior motivação para a docência e maior autoestima revelam maiores índices de satisfação e bem-estar profissionais.

No contexto escolar é possível encontrarmos situações que podem contribuir no sentido de amenizar os sentimentos de pouco reconhecimento profissional e até pessoal. São os remanejamentos de professores ou troca da composição da equipe diretiva. Situações onde o grupo se renova, surgem novas expectativas que podem levar o professor a criar um clima favorável para o seu desenvolvimento como pessoa e como profissional e conseqüentemente reflete na atuação do grupo.

O magistério é uma profissão complexa. O seu conteúdo também apresenta ênfase na questão humana, os relacionamentos com o outro: seu par, o aluno, comunidade escolar. A ação docente não se limita ao ensino, à sala de aula ou à escola. O seu conteúdo é identificado com a própria humanidade. Ou seja, criar uma empatia com o outro partilhando crenças, emoções, afetos e valores, promovendo na pessoa o sentido da vida.

A docência é uma prática carregada de sentido. Assim, a razão que orienta o saber docente é constituída por uma racionalidade. O professor desenvolve pela sua experiência uma prática que, mediada pela reflexão, gera um conhecimento que lhe é específico. Não encontramos em livros, manuais uma receita para se formar um bom professor. Não temos a garantia de que para ser um bom professor basta a formação numa licenciatura. O que faz um bom professor? No seu cerne a docência é um ofício, uma identificação com a profissão. Portanto, se aprende a ser professor por uma conquista, identificando-se e vendo significado na ação docente. É um desafio contínuo ser professor. É uma conquista que se faz no dia-a-dia, em cada atividade, na aula, na sala de aula, na escola, com os alunos, com os colegas professores e até com os pais dos alunos. O conteúdo de uma aula não está apenas no conteúdo a ser ensinado, mas na realização da formação do humano outro ser humano, que se faz educando.

A prática docente forja o conhecimento prático dos professores que é aperfeiçoado ao longo da sua carreira no magistério. É neste sentido que se interpreta a dimensão da reflexão da ação docente: é um conhecimento que se gesta na relação entre o pensamento, a ação e o pensamento sobre a ação. É aí que se gera o conhecimento que está implícito na ação docente e o conhecimento que se explicita como fruto da reflexão sobre a ação. A docência se faz para além da técnica e se realiza como uma ação intelectual que requer autonomia do sujeito que a exerce. Desta forma fica evidente que o sujeito precisa refletir no ato da escolha por esta profissão, que é carregada de sentido, atitude profissional, pessoal e política. O professor é sujeito que, desafiado pela responsabilidade frente às demandas da sociedade, tem no seu compromisso uma tarefa bastante grande. Ser professor não se resume em ensinar. Não é tão simples assim. A profissão de professor, a docência, está interligada a elementos sociais. São identidades que vão sendo tecidas pelas dimensões individuais e coletivas.

No decorrer da pesquisa de campo, os participantes tiveram a oportunidade de refletir e tecer comentário sobre a sua opção pela docência. Um aspecto que ficou evidente é a influência dos pais no momento da escolha. Dos participantes 28% destacam que a família interferiu na decisão relacionada à alternativa de trabalho. Muitas vezes a docência era um desejo dos pais, no entanto, por um motivo ou outro, não foi possível realizá-lo e com isto procuraram realizar o seu desejo na pessoa do filho. Conforme a docente nº⁷⁸ deixa transparecer em sua fala, a escolha não foi sua: “Meus pais me obrigaram a cursar o magistério, concluí-lo e inclusive fazer o estágio. Precisava trabalhar e acabei gostando”.

Na manifestação deste docente evidencia-se o condicionamento sociocultural: as influências de familiares quando fazem comentários ou colocações (positivas ou negativas) as quais acabam interferindo no momento de fazer a escolha profissional ou encaminhar-se para um curso que o habilite profissionalmente. Esta questão também pode ser associada à autoridade e à obediência familiar no momento da escolha. Em algumas circunstâncias a pessoa, na visão dos pais, não possui a maturidade suficiente para fazer uma boa escolha e eles acham-se no direito de fazê-la independentemente da satisfação pessoal e

⁷⁸ Os docentes serão denominados por números, de 1 a 29, preservando desta maneira a sua identidade.

profissional. Neste depoimento, também transparece uma insatisfação e uma infelicidade no início da carreira, no entanto, no decorrer e com o passar do tempo ela acaba gostando e consegue obter uma satisfação. Na fala de outra professora, nº 29, percebe-se que a influência foi positiva. “Desde muito pequena brincava com quadro e giz ministrando ‘aulinhas’. Fui incentivada por minha mãe, um sonho dela. Agradeço por ela me feito acreditar neste futuro”.

Outra professora, nº 24, coloca: “a minha opção pelo magistério surgiu com a minha família, como sendo uma boa profissão para as mulheres”. Aqui se caracteriza como a herança cultural: desde os primórdios a figura feminina é vista como a pessoa que cuida e administra o lar, ou seja, a mulher associada à esposa, à dona de casa, à mãe. Esta mulher resgata o sentido de ser e se propõe a atuar como docente. Num primeiro momento opta por uma carga horária de trabalho menor para que possa dar conta dos afazeres domésticos e também da atividade profissional.

Nesta pesquisa vários depoimentos se encaminharam no sentido da participante ter feito uma opção pelo fato de gostar, de se identificar e inclusive encontrar um sentido para a sua escolha. Conforme a professora, nº 28, coloca: “a escolha pelo magistério é carregada pelos sonhos da adolescência, o encanto da infância e a realização adulta. Desde o ensino fundamental me identifico com a profissão”.

Temos a fala da docente nº 20, onde novamente se evidencia o desejo pela docência: “a minha opção sempre foi declarada, foi se confirmando ainda mais durante a graduação”.

Outro docente que demonstra uma grande identificação é o professor de nº 12 quando expressa: “eu adoro dar aula, principalmente da minha área de graduação. Identifico-me com o processo e adoro ler e estudar temas pertinentes à minha especialização”.

Os relatos selecionados procuram indicar que as escolhas feitas pelos docentes para representarem a sua opção pelo exercício da docência trazem marcas significativas cunhadas na cultura, na participação e na influência dos pais no programa. São marcas identificáveis quando elas se referem ao curso e também quando descrevem momentos situações de identificação com a profissão do magistério.

3 DIMENSÃO TEOLÓGICA LUTERANA

Compreendemos que a teologia luterana tem uma importante contribuição a dar na perspectiva da dignificação da pessoa do professor. Queremos nos apropriar com maior profundidade sobre os conceitos de justificação pela graça, que é um dos pilares da teologia luterana, procurando traçar paralelos com a prática educativa e realçando a dimensão da valorização humana. Acreditamos que a perspectiva teológica da justificação pela graça, pela misericórdia divina, é um importante olhar para com a pessoa do docente. Na medida em que o docente se compreende como um sujeito aceito por Deus, por causa e apesar de suas limitações, em que Deus não exige a perfeição, mas somente ações de gratidão, então ele poderá aceitar melhor a si mesmo.

3.1 Educação e Teologia

Na Igreja Luterana, a teologia e a educação não devem ser discutidas separadamente, pois historicamente elas formam uma unidade. Igrejas são instituições inseridas na história, numa realidade concreta, onde também ocorre a ação educacional. Nenhuma delas é neutra e se articula de forma independente uma da outra e, ao mesmo tempo, interligadas. Nós compreendemos que existe uma intercorrelação entre ambas de ações e de cosmovisão.

De acordo com os textos orientadores para a educação evangélico-luterana da Rede Sinodal de Educação⁷⁹, “a concepção evangélico-luterana de educação é compreendida a partir da intersecção dialógica entre a teologia e a pedagogia”. As duas podem ser consideradas como ciências autônomas e com concepções teóricas próprias e definidas, ambas elaboram uma nova teoria teórico-prática teológico-pedagógica, onde cada uma contribuiu de forma expressiva na reconfiguração da sua respectiva práxis. A percepção da correlação teologia-pedagogia é fundamental, uma vez que a teologia não pode ser entendida somente como referencial de conteúdo, nem a pedagogia somente como instrumental metodológico. Ambas se complementam.

Levando em consideração que a teologia e a pedagogia se relacionam, é possível perceber que o docente atua como um mediador das relações pessoais e dos saberes científicos, teológicos e pedagógicos, pois o professor questiona, promove e provoca novos processos de aprendizagem. Desta forma o educador não se limita somente à tarefa de executar o processo educativo. Ele também promove a construção das relações da pessoa consigo mesma, com os outros e com Deus. Este processo se dá através da relação dialógica, que se caracteriza pelo saber ouvir, pelo respeito mútuo, pela cumplicidade. Dessa relação também acontece aprendizado, uma vez que o conhecimento é constitutivo do processo de formação humana que ocorre tanto de forma informal (em diferentes espaços) como formal, ou seja, na escola, na igreja, no local de trabalho. E podemos afirmar que estes processos acontecem de forma espontânea e também podem ser dirigidos, orientados. Este procedimento é dinâmico e permanente durante todo o ciclo de vida do indivíduo.

Nos diferentes momentos da vida a pessoa também manifesta a sua religiosidade, sua convicção de fé e seu desenvolvimento nos diferentes contextos.

Cabe ressaltar que, para a confessionalidade luterana, o ser humano é visto como criatura de Deus, é pecador e, mesmo assim, é amado por Deus. Por acreditar nisto, sabe-se que todas as pessoas são filhos de Deus.

⁷⁹ Diretrizes da Política Educacional da IECLB. In: **Textos Orientadores para a Educação Evangélico-luterana da Rede Sinodal de Educação**. Rede Sinodal de Educação. Sinodal, 2005. p. 11.

Martim Lutero⁸⁰, precursor da Reforma Protestante na Europa, nasceu na Alemanha no ano de 1483 e fez parte da ordem agostiniana. Em 1507, ele foi ordenado padre, mas devido as suas idéias que eram contrárias às pregadas pela igreja católica, ele foi excomungado em 3 de janeiro de 1521, pelo papa Leão X. É o clímax do conflito entre duas visões da religião cristã que acabará resultando numa das mais importantes cisões do Cristianismo.

Ele também teve a preocupação com o ser humano e, sendo assim, trouxe grandes contribuições e suas reflexões sobre educação acarretaram grandes modificações na estrutura organizacional em sua época. Entre estas o desejo de que todas as pessoas soubessem ler a bíblia e em consequência disto também ocorreu a tradução do livro sagrado para a língua alemã. Outro aspecto foi a criação de escolas onde seriam oferecidas vagas para as crianças e desta forma também os pais sentiram-se na obrigação de levar seus filhos. Lutero, em 1524, escreveu aos conselhos de todas as cidades da Alemanha solicitando que criassem e mantivessem escolas cristãs. O destino deste texto eram as autoridades municipais e o conteúdo do documento fazia referência de que os municípios deveriam se responsabilizar pela criação e pela manutenção de escolas para crianças. Lutero afirmava que Deus lhe ordenou falar e o faz em nome deste mesmo Deus, que o fortalece e o preserva.

Lutero aconselha os cidadãos a investirem em educação contribuindo assim com a criação e a manutenção do sistema escolar. Ele incentiva a criação da escola religiosa pública, que continha uma filosofia educacional cristã e era mantida pelo Estado. Ele entendia que doar dinheiro para as escolas seria uma maneira de agradecer a Deus pela libertação que a luz do Evangelho proporcionou. Ele também afirma que “não devemos receber a graça de Deus em vão, nem deixar passar despercebido o tempo bem-aventurado”⁸¹, um tempo especial com que o país foi agraciado por Deus com muitas pessoas capacitadas para ensinar, pessoas que obtinham conhecimentos linguísticos e toda a ciência.

⁸⁰ BIOGRAFIA DE MARTINHO LUTERO. Disponível em <<http://www.luteranos.com.br/lutero.html> > Acesso em 10 Mai 2009.

⁸¹ LUTERO, Martim. Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs. In: **Obras selecionadas**. vol.5. São Leopoldo/Porto Alegre: Sinodal/ Concórdia, 1995. p. 305.

Lutero aponta outro motivo importante para que as pessoas se mobilizem e mandem seus filhos para as escolas: educar filhos e filhas é um mandamento de Deus, revelado nos textos da Bíblia no 4º mandamento. Ele se expressava, na sua forma peculiar, de maneira incisiva, afirmando que a educação dos filhos é mandamento de Deus, é uma ordem de Deus e que desobedecer a esta ordem seria cometer pecado. Lutero afirmou que não há pecado maior do que a negligência na educação dos filhos. Os pais deveriam, portanto, enviar os filhos à escola e o Estado manter as escolas condignamente. Através desta exigência ao poder público ele justifica o fato de que os pais são negligentes na sua tarefa ou não possuem capacidade para tal e ainda por não terem tempo para fazê-lo.

A tarefa dos administradores das cidades é muito séria, no entanto, Lutero coloca que a grande riqueza de uma cidade são os homens instruídos, honestos, ajuizados e bem educados⁸². Para ele a educação das pessoas era fundamental porque somente a partir dela seria possível ter sabedoria para trabalhar com um bom preparo para todas as tarefas na sociedade.

Desta forma oportunizou-se o ensino tanto para os meninos quanto para as meninas. Os meninos deveriam ir à escola todos os dias de uma a duas horas e ainda aprender um ofício. As meninas, além das tarefas domésticas, deveriam frequentar a escola diariamente durante uma hora. Para aquelas crianças mais dotadas se deveria pensar em um estudo mais prolongado e aprofundado, para que pudessem futuramente exercer os cargos de “professores e professoras, pregadores e outros cargos clericais”.

Naquela época, Lutero demonstrava muita inquietação com a formação de lideranças na comunidade, os professores e os pregadores que levavam o evangelho para as famílias. Nesta preocupação percebe-se uma ponte entre a teologia e a pedagogia. Acreditamos que é possível mencionar que, hoje, a relação entre a teologia e a pedagogia contribui para um diálogo, sobre a ressignificação e a revitalização da reflexão no seio da formação docente, levando em consideração a situação de crise (identidade, econômica, profissional) em que o ser humano se encontra na atualidade. E a busca é no sentido de formar líderes críticos, reflexivos e autônomos, coerentes com todo o significado que a profissão exige.

⁸² STRECK Gisela. Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs. p. 3. (mimeo)

3.2 O sentido da vida

Refletir sobre o sentido da vida nos remete ao pensamento de que o mundo em que estamos vivendo está numa profunda tensão, a crise da vida e seu sentido. As pessoas caminham de um lado para outro, mas parecem não entender a razão da existência e aí surgem os questionamentos. Por que viver? Qual o sentido da vida? A vida se resume apenas a nascer, crescer, reproduzir, envelhecer e morrer?

A vida pode parecer um grande mistério, mas certamente tem sentido, tem rumo, embora tudo pareça tão indefinido em alguns momentos e circunstâncias. A definição do sentido, em princípio difícil, pode ficar mais fácil no momento em que temos consciência daquilo que não faz sentido. Logo, surge outro questionamento: o que não faz ou não tem sentido? É possível em nosso dia-a-dia percebermos e nos depararmos com situações que não nos trazem um sentido de viver. Ou seja, ver pouco ou nenhum sentido nas coisas que são nocivas, que prejudicam o ser humano. É pertinente citarmos o uso de drogas, isolar-se e viver como se fôssemos uma ilha, sermos pessoas amargas e mal humoradas podem ser coisas sem sentido.

A noção do sentido pode ser alcançada, assim, trilhando o caminho inverso. O sentido de tudo está no próprio ser, no existir, e isso se percebe, sobretudo, com a ausência, a inexistência. O real significado das coisas só o percebemos quando elas faltam e quebram nosso ritmo de vida alterando a nossa rotina. Temos a idéia exata da saúde quando estamos doentes. Sentimos o valor da energia elétrica quando ela falta. A razão de ser da amizade se delinea quando a saudade dos amigos bate forte. Muitas vezes valorizamos o próximo, nossos entes queridos, amigos depois que os perdemos. E aí vale lembrar o dito popular: “a gente só valoriza depois que perde”. Neste momento nos damos conta do quanto eram preciosos. Analisando desta forma percebemos que mais importante do que querer encontrar o sentido da vida é dar sentido a ela. Refletir sobre a vida é uma forma de aprender e nos ajuda a nos tornamos uma pessoa cada vez melhor.

A nossa vida é uma história vivida por cada ser humano, onde em cada fase aprendemos, obtemos novas descobertas, novas conquistas, frustrações e diferentes aprendizagens. E a estas cabe a cada um dar o seu verdadeiro sentido.

3.2.1 O sentido da vida é dar sentido à própria vida

Falar sobre o sentido da vida pode ser uma grande incógnita. Provavelmente todas as pessoas, em algum momento, de sua existência, se preocupam com a pergunta pelo sentido da vida. Este questionamento pode provocar crises existenciais mais fortes em algumas pessoas e mais leves em outras pessoas. Algumas pessoas as demonstram com mais evidência e outras conseguem disfarçar e não deixam transparecer as suas perguntas existenciais. Nem todas as pessoas as expressam, pois é uma questão que as pode expor e é complicada e até mesmo inquietante.

O teólogo Lothar C. Hoch⁸³ ressalta que “viver para alguém, para alguma coisa, para alguma causa, isto deriva o sentido da vida”. A pessoa precisa ter uma motivação para viver, desta forma ela dará sentido a sua vida. O autor também evidencia que, quando a expectativa de vida da pessoa não é correspondida, ela sofre uma profunda decepção. Entretanto, a pessoa não precisa permanecer em seu estado de decepção ou frustração, pois ela tem plenas condições de reverter a situação, reorientar sua vida e dar um novo sentido. Contudo, se a pessoa não realizar esta ressignificação, poderá entrar em desespero e perder o controle sobre si próprio.

Na perspectiva luterana da fé cristã, o sentido da vida não é uma questão individual e muito menos ainda individualista. O sentido da vida se constrói na comunitariedade, nas relações de parceria, de dimensão intrapessoal e interpessoal. Na perspectiva luterana, conforme o autor citado acima, a busca pelo sentido da vida não é uma mera ação humana, um desejo do indivíduo ou uma pulsão da espécie humana. A busca do sentido da vida, como a vida plena de sentido e significação é da vontade de Deus. É o que está reservado ao ser humano como dádiva divina.

A dimensão do sentido da vida também carrega, imbuída em si, a perspectiva de vocação como o colocar-se a serviço das outras pessoas, como o colocar-se à disposição para colaborar na dignificação da vida das outras pessoas, para auxiliar na integridade de toda a criação divina. É, conseqüentemente, a pergunta de qual é o sentido da minha vida em relação a toda existência de vida

⁸³ HOCH, Lothar C. **Perguntando pelo sentido da vida**. São Leopoldo: Sinodal, 1991. p. 9.

neste mundo. Ultrapassa, transcende, assim, a pura satisfação profissional ou a alegria de um dia de trabalho, ou o recebimento de um salário justo e digno.

A pergunta pelo sentido da vida deriva da consciência de que somos limitados, imperfeitos e mortais. Apesar de na dimensão cognitiva sermos seres inacabados, com enorme potencialidade, somos seres temporais e finitos, que possuem um tempo de existência e um período para construir um significado para sua vida, um sentido para sua existência. Não é assim que exista um tempo de espera para construir o significado da vida. É difícil para algumas pessoas conviverem com a idéia de que o ser humano é mortal. À nossa vida é imposto um limite de tempo que não conhecemos e da qual também não temos limite, por mais que a tentamos prolongar. Para tanto cabe a cada pessoa realizar e conquistar seus sonhos e objetivos a cada dia, sem perder a perspectiva da construção de um futuro mais condizente e justo para a existência de vida. Adiar questões importantes pode implicar em ser tarde para realizá-las. Podemos desperdiçar a oportunidade de atingir o objetivo principal de nossa vida e nós, humanos, não temos a garantia de que as coisas nas quais investimos permanecem depois da nossa morte.

O ser humano precisa se conscientizar de suas limitações e aprender a encará-las de frente. Este é o primeiro passo para se assumir como pessoa, além de poder ser considerada uma expressão de coragem. Encontrar um sentido para a vida significa encontrá-lo dentro dessas condições e das limitações que elas impõem.

Viktor Frankl⁸⁴, um psicanalista de Viena, alerta para o que ele chama de “vazio existencial”, que, segundo ele, está acometendo cada vez mais as pessoas em função de andarem desorientadas na vida e carregarem dentro de si um sentimento de ausência de sentido. Se a vida fica vazia, a pessoa não se autorrealiza, não se sente feliz.

Conforme Viktor Emil Frankl⁸⁵,

[...] o sentido da existência, altera-se de pessoa para pessoa e de um momento para o outro. Jamais, portanto, o sentido da vida humana pode ser definido em termos genéricos, nunca se poderá responder com validade geral a pergunta por este sentido. A vida como a entendemos aqui não é nada vago, mas sempre algo concreto, de modo que também as exigências que a vida nos faz sempre são bem concretas. Esta concreticidade está

⁸⁴ HOCH, 1991, p. 15.

⁸⁵ FRANKL Viktor Emil. **Em busca de sentido**: Um Psicólogo no Campo de Concentração. Disponível em <<http://www.mentesboreanas.org/viktorfranklbuscadesentido.pdf>> Acesso em 31 Mai, 2009. p. 49.

dada pelo destino do ser humano, que para cada um sempre é algo único e singular. Nenhum ser humano e nenhum destino pode ser comparado com outro; nenhuma situação se repete. E em cada situação a pessoa é chamada a assumir outra atitude. Para a sua situação concreta exige dela que ela aja, ou seja, que ela procure configurar ativamente o seu destino; ora, que ela aproveite uma oportunidade para realizar valores simplesmente vivenciando (por exemplo, gozando); outra vez, que ela simplesmente assuma o seu destino.

Na concepção de Frankl sempre é assim que toda e qualquer situação se caracteriza por esse caráter único e exclusivo que somente permite uma única resposta correta à pergunta contida na situação concreta. E nem todas as pessoas conseguem lidar com estas questões de forma tranquila, algumas entram em conflito gerando um desconforto e não encontrando um sentido para o seu viver. Estes são alguns dos sintomas e causas que, inclusive, levam várias pessoas aos consultórios de especialistas em psiquiatria.

Na perspectiva cristã e luterana, compreendemos que Jesus Cristo nos ensinou e continua nos ensinando através dos evangelhos qual é o sentido da vida, informando-nos que somos seres que vivemos para realizar a nossa própria evolução espiritual. Para isto, nos deparamos com tarefas e situações compatíveis com a nossa capacidade. Nenhuma pessoa é surpreendida com tamanha dificuldade que não consiga encontrar nenhuma alternativa ou que não seja possível localizar uma saída. Nós conhecemos o provérbio popular “de que Deus dá o frio conforme o cobertor” ou então a mensagem bíblica cristã de que Deus não permite que sejamos tentados além de nossas forças e capacidade de resistirmos. Diante disso, não estamos querendo dizer que todas as situações são fáceis de resolver. Existem ocasiões que nos causam bastante intranquilidade e preocupações até buscarmos uma luz no horizonte.

A cada novo dia, a pessoa se depara com circunstâncias nas quais tem necessidade de acreditar que as coisas que acontecem ao seu entorno estejam no rumo certo. E dentre estas questões está o trabalho, a realização pessoal e profissional. Podemos refletir sobre isto, utilizando da metáfora de uma viagem de trem. É interessante observar que a nossa vida é como uma viagem de trem, cheia de embarques e desembarques, de pequenos incidentes pelo caminho, de surpresas agradáveis com alguns embarques e de tristezas com certos desembarques, de paradas para abastecimento, para troca de parceiros de viagem, para despedidas.

Em se tratando da docência vamos usar a metáfora do trem para comparar com a nossa escola, onde cada vagão pode ser uma sala de aula, onde o maquinista pode ser cada um de nós individualmente ou coletivamente. O professor precisa sentir-se bem neste ambiente, encontrar um sentido para estar ali diante dos alunos e de suas diferentes vivências, partilhar e ir à busca de objetivos e metas afins, sejam particulares e singulares e/ou de todo o grupo de alunos. No momento em que estes aspectos se confirmam, o vagão no qual cada professor viaja está indo na mesma direção dos demais vagões. Ele poderá assim desfrutar de paz e tranquilidade e encontrar um sentido de ser e existir em seu vagão. Os trilhos podem ser comparados como um dos caminhos que nos permite o encontro com diferentes trajetos no momento em que o trem para em cada estação. Cada pessoa ao seguir um rumo oportuniza o encontro com diversas pessoas através de passagens e trajetórias distintas. Sendo assim, o trilho não precisa ser encarado como um caminho linear e estático, mas como um dos acessos para outros lugares e contatos.

As pessoas, em geral, e, em especial, o professor precisa confiar no seu potencial, acreditar que são capazes de fazer a diferença no contexto onde se encontram. Porém, para que isto aconteça é necessário que o professor se identifique com a sua opção de trabalho, pois nesta tarefa ele precisa se predispor à mudança, à aceitação do diferente.

De acordo com a teologia luterana, é necessário que a pessoa se identifique primeiro como ser humano. Neste caso o ser humano é compreendido como uma criatura de Deus. E a fé pode auxiliar dando um sentido e um valor às coisas, uma vez que deve a sua existência a uma vontade superior.

Conforme o teólogo luterano Brakemeier⁸⁶, “o sentido, a razão de ser, o ‘porque’ último das coisas estão intrinsecamente ligados à fé e só podem ser conseguidos através dela”. Na visão de Brakemeier, o ser humano é criatura de Deus, pois provém da fé e não das ciências naturais. Este fato pode ser explicado partindo da tese de que todo o ser humano é visto como um ser relacional, destinado a viver em comunhão com Deus. Se Deus é o seu Criador, do qual

⁸⁶ BRAKEMEIER, Gottfried. O ser humano na ótica da confissão luterana - Princípios de uma antropologia teológica. In: GOLDMEYER, Marguit; WACHS, Manfredo C.; MALSCHITZKY, Gustavo. (Orgs.). **Luteranismo e educação: reflexões**. São Leopoldo, Sinodal/Rede Sinodal de Educação, 2006. p. 53.

recebeu a existência e ao qual, por isso, deve gratidão, respeito e adoração. A pessoa vista como um ser relacional está destinado a viver bem com Deus. Desta relação com o Criador obter-se-á a plena realização, visto que o ser humano comete pecados e, mesmo assim, Ele lhe concede o seu amor. Apesar de todas as falhas humanas e todas as reincidências, Deus permanece, fielmente, dirigindo o seu amor às pessoas e concedendo o seu perdão.

A partir da compreensão da teologia luterana, entendemos que somos justificados por graça e pela misericórdia de Deus. Isto significa que Deus não nos julga pelos nossos erros e pecados e nem nos recompensa pelas ações boas realizadas, mas nos acolhe em seus braços por causa do seu amor.

Na nossa reflexão sobre o sentido de ser docente, encontramos nesta dimensão da teologia luterana uma força para dar sentido à nossa profissão, dar significado à nossa vocação e nos aceitarmos com nossos limites e nossas potencialidades. Podemos, inclusive, afirmar e firmar a nossa convicção na idéia de que, se Deus nos ama com todas as nossas limitações, fraquezas e erros, nos acolhe permanentemente em seus braços, então o que impede de que nós nos aceitemos como somos e aceitemos as outras pessoas? Isto não significa, contudo, que devemos nos acomodar e simplesmente deixar de dar sentido próprio a nossa vida. A aceitação de Deus de nossa pessoa é que nos ajuda e nos liberta para aceitar as outras pessoas e nos engajarmos na mudança da vida.

Segundo o teólogo Brakemeier⁸⁷,

[...] ainda que nós, infelizmente, fiquemos devendo amor uns aos outros e ainda que, na sociedade, prevaleçam a indiferença e o ódio, amor não é ilusão. Deus ama a sua criatura. É o que somos chamados a crer. É a fé que aceita essa mensagem, resultando em independência dos juízos humanos.

É possível perceber que nesta visão a fé é algo no qual a pessoa pode se agarrar, mesmo diante das mais diversas situações. Fé e força para viver. Novamente fica evidente de que o amor de Deus é gratuito. Ele ama a todas as pessoas da mesma forma, independente de merecerem ou não, e as pessoas são chamadas a fazerem o mesmo.

⁸⁷ BRAKEMEIER, 2006, p. 60.

Conforme Brakemeier⁸⁸, “o amor vai empenhar-se por uma sociedade mais justa e fraterna”. Mas cabe ressaltar que existem muitos seres humanos diferentes, diferentes visões de ser humano, ou seja, diferentes antropologias.

Martim Lutero permeia toda a sua teologia em afirmações sobre o ser humano, aspectos que podemos chamar de antropologia cristã⁸⁹.

O teólogo Harald Malschitzky⁹⁰ refere-se à antropologia cristã sob o enfoque luterano como um projeto de ser humano que temos a partir da bíblia, como norma última. Esse projeto bíblico de ser humano que deveria determinar tanto a vida particular como a vida em sociedade.

E esse homem, ser humano é semelhança de Deus. Esta semelhança, por sua vez, não se relaciona com a aparência, mas com aspectos mais profundos da humanidade. O ser humano foi indicado para organizar o contexto em que vive transformando o que não está bom e encarregado de conduzir e administrar a criação de Deus. Podemos dizer que nisto reside boa parte de sua dignidade: ser um auxiliar de Deus, levando adiante a sua criação. Quando no livro bíblico de Gênesis 2.7 expressa a afirmação de que Ele soprou o seu sopro nas narinas de um boneco de barro, que por sua vez passou a ser alma vivente. Coloca-se o ser humano firme no chão e a ele é dado um destaque que só ele tem. A partir desta colocação⁹¹, cabe a ressalva de que, além de corpo, ele tem alma, que biblicamente caracteriza a capacidade de sentir e espírito como a capacidade de refletir, pensar, decidir.

⁸⁸ BRAKEMEIER, 2006, p. 61.

⁸⁹ A palavra antropologia deriva de duas palavras gregas: anthropos, que significa "homem" ou "humano"; e logos, que significa "pensamento" ou "razão". Os antropólogos comumente investigam as formas de desenvolvimento do comportamento humano, objetivando descrever integralmente os fenômenos socioculturais. Cabe ressaltar que a Antropologia é a ciência que estuda o homem e as implicações e características de sua evolução física (Antropologia biológica), social (Antropologia Social), ou cultural (Antropologia Cultural).

⁹⁰ MALSCHITZKY, Harald. Aspectos de uma antropologia cristã. In: GOLDMEYER, Marguit; WACHS, Manfredo; MALSCHITZKY, Gustavo. **Luteranismo e educação: reflexões**. São Leopoldo: Sinodal/Rede Sinodal de Educação, 2006.

⁹¹ MALSCHITZKY, 2006, p. 68.

3.2.2 A esperança teológica e pedagógica e o sentido de ser docente

Em nossa caminhada, muitas vezes, torna-se difícil estabelecer limites entre as várias áreas do conhecimento com total clareza. Os educadores e os teólogos convivem e transitam neste mesmo mundo onde as coisas acontecem e nem sempre temos a nitidez em determinar a quem compete tal aspecto. Certamente a preocupação maior não é esta. O que podemos distinguir é que a educação, a pedagogia se encarrega das relações de aprender e ensinar, enquanto a teologia se preocupa com a crença, que é a ocupação central dos teólogos. Porém, as duas são partes dinâmicas da vida. Conforme o teólogo alemão Hans Jürgen Fraas⁹² “o ser humano crê, no momento em que se envolve confiadamente com a nova situação, quando se abre a ela. Isso, porém, é um processo de aprendizagem”. O teólogo nesta citação destaca o envolvimento confiante com Deus que vem ao encontro do ser através da fé que é condição e motivação do aprendiz, e este é a fé tomando forma.

Assim, teologia e pedagogia podem ser vistas como duas falas sobre a vida, pois a pedagogia procura compreender o processo de tornar-se humano levando em consideração as interferências realizadas pelo contexto social e a teologia procura esclarecer e elaborar a relação do homem com o centro do ser. Pensando desta forma percebe-se que fé, confiança, educação, aprendizagem possuem uma estreita ligação.

A construção do “ser docente” e os desafios que implicam a profissão professor passam por um processo que é vivenciado ao longo das trajetórias pessoais e profissionais de cada ser humano, abarcando dimensões individuais e coletivas dos professores.

É prudente mencionar que mais do que uma função ou uma profissão apreendida na formação inicial e desenvolvida na carreira docente, o “ser docente” é uma construção contínua, pois tornar-se professor depende de uma produção subjetiva e conjunta ao longo do tempo. Esta, por sua vez, ocorre a partir de estudos teóricos, da troca de experiências, das práticas vivenciadas na profissão no cotidiano escolar, da formação contínua e demais aspectos que contribuem nesta constituição. Nesse sentido, o “ser docente” implica uma contínua construção de

⁹² FRASS, Hans Jürgen. **Crer e aprender**. Estudos Teológicos, 34(2).1994. p. 180.

novos conhecimentos e a ampliação de saberes durante toda a trajetória de vida. Desta forma é conveniente ressaltar que o professor precisa acreditar no que faz e confiar que é capaz, para que realmente possa obter resultados verdadeiros e satisfatórios, tanto pessoais, quanto profissionais.

Tomás de Aquino⁹³ vê na educação um meio de atingir a plenitude enquanto criação divina orientada para a perfeição. “Deus é o primeiro motor, a causa primeira, que criou tudo para determinado fim. Ele aparece no topo de um mundo hierarquizado, que se move da potência (possibilidade, capacidade) ao ato (realidade, perfeição)”. Partindo da reflexão de Aquino, Deus é verdade e onde ele reside e se faz presente também há a idéia de que o ser é capaz e que o verdadeiro aprender é mais do que assimilar ou repetir palavras, mas um processo que passa pelos sentidos e acontece de dentro para fora.

Podemos nos apoiar nas ideias de Tillich⁹⁴ sobre o seu pensamento a respeito da fé. Conforme este autor⁹⁵, “fé é estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente”. Para ele o que nos toca incondicionalmente é aquilo que nos promete a realização perfeita, e que por isso mesmo exige a dedicação total. A fé só existe quando Deus, o infinito, possui o ser humano incondicionalmente, acima de todas as coisas e o ser humano, finito. Tillich⁹⁶ também afirma que “a fé acontece como uma profundidade espiritual da pessoa inteira, como uma espécie de “abertura transcendental”. Essa condição de experimentar a integração pessoal total na orientação para o incondicional é descrita pelo teólogo como o êxtase da personalidade total.

Sabemos que o cenário da escola no contexto atual muitas vezes é desanimador para o docente, porém, é preciso determinação, fé e coragem para enfrentar os percalços que a vida nos oferece. Paulo Freire, através do livro *Pedagogia da Autonomia*, também nos anima ao ressaltar que ser professor é um ser ético, por ser humano, e que por isso é fundamentalmente formador. Ressignificar a relação educativa, isto é, olhá-la e entendê-la desde uma nova perspectiva só pode ser feito desde um novo “saber docente” ou “competência profissional”: enfrentar os dilemas éticos derivados do labor educativo.

⁹³ AQUINO, Santo Tomás. Questões discutidas sobre a verdade. In: **Seleção de textos**. São Paulo: Abril, 1973. (Coleção Os Pensadores, 3) p. 51.

⁹⁴ TILLICH, Paul. **Dinâmica da fé**. São Leopoldo: Sinodal, 1974, p. 5-24.

⁹⁵ TILLICH, 1974, p. 5.

⁹⁶ TILLICH, 1974, p. 69.

3.2.3 O docente e a desesperança

É explícita a existência de uma crise na profissão docente. Ela se evidencia mais pela baixa autoestima destes profissionais, pela sua baixa eficácia, pela tímida intervenção social dos docentes, pelo número crescente de profissionais com alguma doença, muitas vezes ocasionada em função do *estresse* do trabalho. A diminuição na busca por essa profissão entre as novas gerações, pela degradação da imagem social do professor, sem falar da baixa valorização econômica dessa profissão. Este quadro de crise da profissão docente se constitui num dos fenômenos que mais desafia a formação de professores na atualidade. E a(s) resposta(s) aos desafios não serão proposições isoladas de uma ou duas áreas do conhecimento.

Sabemos que a situação de crise e o discurso sobre a mesma existem, mas não podemos generalizar e atribuir esta posição a todos os profissionais ligados à área de educação, pois existem pessoas que sabem fazer a ruptura com esta realidade. As análises das questões que conduzem à crise devem levar em conta os fatores estruturais, culturais, o prazer e a alegria no ato de ensinar. Precisamos ter bem claro que existem professores que conseguem propor aos seus alunos um projeto de ensinar e aprender, que transmitem através da sua atuação o prazer em lecionar, a serenidade e a satisfação pessoal dos muitos professores que se desdobram e superam todos os obstáculos para proporcionar aos seus educandos o acesso a um conhecimento crítico e reflexivo.

A leitura que é possível fazermos é de que no contexto dos desafios da educação para o século XXI os professores precisam ter em mente que alguns paradigmas e posicionamentos mudaram e que necessitamos acompanhar. É essencial para o momento a noção, a ciência sobre o papel determinante das dimensões ecológicas, social, pessoal e cultural na construção de um conhecimento profissional que facilite a compreensão da realidade nas vertentes da complexidade, das incertezas que caracterizam os atos educativos.

O ilustre educador Paulo Freire mencionava que as questões educacionais também passam pelas questões subjetivas, dentre as quais uma delas é a esperança. A esperança está dentro de cada sujeito como forma necessária de sobrevivência e como impulso para avanços e busca de objetivos transformando-os em realidade. A esperança serve como estímulo e se transforma em redes de

energia capazes de mobilizar outras pessoas para uma sinergia em favor da superação da crise.

Assim, a contribuição da esperança na formação do professor de modo a que esta capacite para enfrentar a complexidade que a sociedade atual exige das funções docentes no contexto educacional pode ser algo pensado e articulado entre duas áreas do conhecimento relacionadas historicamente, a teologia e a pedagogia.

Para tanto, a reflexão focaliza as contribuições e pensamentos de dois importantes pensadores dessas áreas. Trata-se da Teologia da Esperança, de Jürgen Moltmann, e da Pedagogia da Esperança, de Paulo Freire. Fazer uma leitura teológica e pedagógica da esperança, aproximando a teologia e a pedagogia com vistas a entender a esperança como contribuição essencial na formação docente faces aos desafios da educação no século XXI.

3.2.4 A relação das teorias de Moltmann e Freire

Moltmann é um dos principais teólogos do século XX, ainda vivo e reflexivo neste início de século XXI. Ele nasceu em 1926, em Hamburgo, na Alemanha. Foi prisioneiro num campo de concentração na Inglaterra. Estudou teologia, tornando-se pastor da Igreja Luterana. Em 1967 tornou-se professor de teologia sistemática na Universidade de Tübingen. Como professor de teologia e pesquisador tornou-se o criador da “Teologia da Esperança”.

Na obra Teologia da Esperança publicada em 1964, Moltmann desenvolve as idéias da realização do Reino de Deus como promessa fundamental da Sagrada Escritura cristã. Nesta obra, ele afirma a importância da escatologia na doutrina bíblica do Novo Testamento. A escatologia não sendo compreendida como uma crença em fatos que são concretos remetidos para os finais dos tempos, mas como uma força impulsionadora para a teologia que sustenta a ação cristã no mundo.

Segundo Moltmann⁹⁷, “por meio da fé, o homem entra no caminho da verdadeira vida, mas somente a esperança o conserva neste caminho”. Essa fé nada tem a ver com fuga do mundo, com resignação ou desistência de lutar em favor da vida. A fé apoiada na esperança leva o ser humano a se envolver, a se

⁹⁷ MOLTSMANN, Jürgen. **Teologia da esperança**. São Paulo: Herder, 1971. p. 8.

implicar com a realidade. Pela fé a esperança luta por uma realidade corporal e terrena, pois crê na ressurreição corporal. Daí que aquele que possui esta esperança não mais se satisfaz com as leis e as necessidades desta terra. Não se acomoda diante da inevitabilidade da morte, nem aceita que os males que geram outros males sejam vistos como naturais e imutáveis. É uma esperança que não traz quietude, mas inquietude; não traz paciência, mas impaciência; não acalma o coração, mas é o próprio coração inquieto no ser humano.

De acordo com a entrevista⁹⁸ concedida à Revista do Instituto Humanitas Unisinos, Moltmann fala que a “noção de luta pela existência e do direito do mais forte está biologicamente errada”. O teólogo acredita que o mero “prolongamento da vida” não é objetivo relevante em termos humanos. “O que importa é a humanidade da vida vivida”, diz ele. E explica: “Prolongamento de vida nada tem a ver com a esperança cristã de vida eterna. Vida eterna não é vida sem fim, mas vida vivida de forma integral, na presença do Deus vivo”.

Conforme o teólogo Moltmann, o livro *Teologia da Esperança* propõe um trabalho de força espiritual sustentada que fala de uma compreensão de Deus como estando à frente de nós e aquele que irá fazer todas as coisas novas. Ele é conhecido hoje em suas promessas. Ela falou para um mundo vividamente consciente do "ainda não" das dimensões da existência humana e social, e do fato de que a sua esperança em nível humano é do significado da existência material. Dentro deste tipo de situação, sustentada por uma confiança renovada na visão apocalíptica escatológica ou da Escritura, e reagindo aos exageros do individualizado teológica existencialismo (por exemplo, Bultmann), Moltmann procurou repensar a teologia.

Moltmann vê toda a história de Israel como uma única área histórica, a peregrinação, e como Israel é confrontado com a promessa de Deus. Em Jesus Cristo, o futuro reino está presente, mas como futuro reino. Sua ressurreição só pode ter significado universal dentro desse horizonte de sentido, ou seja, Salvação e vida cristã vivendo na promessa do futuro de Deus em Cristo.

A igreja é vista pelo povo como uma esperança e o povo vive na esperança que Deus está presente em suas promessas. Para Moltmann a fé implica a esperança: sem esperança, com efeito, a fé enfraquece.

⁹⁸ Revista do Instituto Humanitas Unisinos. Edição 195 de 1 de Junho de 2009.

Paulo Freire considerado um dos mais importantes educadores do século XX, influente escritor na área da pedagogia, principalmente na discussão sobre a relação teoria e prática da educação crítica. Freire, nascido no Recife em 1921, falecido em 1997, impactou a educação com sua obra *Pedagogia do Oprimido*, na qual direciona sua pedagogia libertadora para o ser humano como sujeito da história e não um mero objeto através de uma ação pedagógica centrada no diálogo. Para Freire o povo sempre foi vítima do autoritarismo e do paternalismo oriundo de uma tradição colonial e escravista. Ele estabelece um vínculo de identificação com os oprimidos, com aqueles que não têm vez e nem voz.

A obra *Pedagogia do Oprimido* evidencia a visão antropológica de Freire. Nesta, o autor trabalha uma visão de ser humano a partir da qual procura explicar a realidade do mundo estruturado cultural e socialmente de forma alienante e opressora. Faz a crítica à pedagogia do dominante que está fundamentada em uma concepção bancária de educação, na qual predomina um sujeito da educação que é o educador, transformando os educandos em depositários do saber opressor e alienante do mestre. Também apresenta a proposta de uma transformação cultural humanista e libertadora, que deve atingir a todas as pessoas, tanto os opressores quanto os oprimidos.

Para Freire, de acordo com a obra *Pedagogia da Autonomia*, o ser humano é um ser em constante construção, um ser inacabado. E é na consciência deste seu inacabamento que o ser humano busca se tornar mais ser humano. Entretanto, esta busca esbarra nos condicionamentos históricos, mas que não é um destino fatalista, pois a história é sempre dinâmica. A história é feita pelos próprios seres humanos.

Freire retoma a *Pedagogia do Oprimido* numa reflexão na qual analisa suas andanças, histórias vividas e experienciadas. A partir desse reencontro com sua obra principal nasceu a *Pedagogia da Esperança*. Nela ele reivindica a esperança como fundamental para a ação educadora. Ele afirma que⁹⁹

A esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quanto indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas. Enquanto prática desveladora, gnoseológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica.

⁹⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 32.

Sendo assim, ele defende a necessidade da formação continuada oferecida aos profissionais da área da educação para que as práticas democráticas se mantenham e renovem permanentemente. Reafirma a importância da educação centrada no aluno como sujeito de sua aprendizagem, respeitando desta forma o ser e também o saber do educando.

Paulo Freire ressalta em suas obras a importância da esperança, e esta preocupação também se expressa na obra *Pedagogia da Indignação*¹⁰⁰:

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação. Mas precisamente porque nos achamos submetidos a um sem-número de limitações – obstáculos difíceis de ser superados, influências dominantes de concepções fatalistas da História, o poder da ideologia neoliberal, cuja ética perversa se funda nas leis do mercado – nunca, talvez, tenhamos tido mais necessidade de sublinhar, na prática educativa, o sentido da esperança do que hoje. Daí que, entre saberes vários fundamentais à prática de educadores e educadoras, não importa se progressistas ou conservadores, se salienta o seguinte: mudar é difícil, mas é possível.

Através desta obra, evidenciamos que Freire traz esperança ao povo oprimido, aos que almejam uma vida mais justa e mais digna. É a esperança de que todos em suas diferentes posições e profissões possam cumprir com sua responsabilidade, contribuindo assim para uma nação mais humana e solidária.

Sendo assim é possível compreendermos que uma aproximação entre pedagogia de Freire e a teologia de Moltmann possibilita um diálogo esperançoso para se refazer a reflexão, superar as contradições, enfrentar obstáculos, descobrir novas alternativas e acrescentar novas dimensões à formação dos professores na busca pela superação da crise docente. Tal aproximação se sustenta nas interrelações estabelecidas ao longo da construção de uma prática com cunho reflexivo e construção da teoria pedagógica freireana.

Assim, segundo o educador Danilo Streck¹⁰¹, pedagogia e teologia compreendida como uma educação “[...] construída sobre uma visão de ser humano e de sociedade na relação explícita com a fé cristã na perspectiva do Reino de Deus”, se constituem em reflexão interdisciplinar carregada de ressignificações para

¹⁰⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 114.

¹⁰¹ STRECK, Danilo Romeu. **Pedagogia no encontro de tempos**: Ensaio inspirados em Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 14.

a educação. Neste sentido, a educação pode resgatar o sentido do ser humano, dos sonhos da humanidade necessários para uma transformação eficaz das estruturas que desumanizam e diminuem o ser humano. É possível e de grande relevância propor um diálogo sustentando na esperança, uma vez que possibilita refazer a reflexão evidenciando novas perguntas e acrescentar novas dimensões à formação docente com o intuito de superar sua crise e promover momentos de aperfeiçoamento pessoal e profissional contribuindo também para o aprimoramento da educação.

Freire compreende a educação como processo realizado por seres em construção, que se educam mutuamente. Para ele¹⁰²:

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. [...] A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos. [...] Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama. [...] Uma educação sem esperança não é educação.

Na perspectiva freireana, o homem deve ser o agente de sua própria educação. Freire afirma que ninguém educa ninguém, todos se educam em comunhão, essa é a verdadeira característica nos bons educadores. O preparo e a capacitação são inabaláveis, mas a pluralidade dos conhecimentos em diversas pessoas é um fato notório. Cabe ao professor o compromisso com a sociedade e, claro, consigo próprio. Para isso deve inserir-se no contexto histórico-social, o que não pode haver é uma neutralidade frente aos valores, ao histórico e ao mundo.

¹⁰² FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 14-15.

4 O CICLO DE VIDA DOCENTE

O campo do desenvolvimento humano constitui-se de inúmeros estudos que buscam comprovar cientificamente como as pessoas mudam, bem como perceber as características que permanecem razoavelmente estáveis durante toda a vida. Neste texto, o objetivo é compreender algumas características do adolescente e do jovem adulto, relacionando com a escolha profissional, de forma mais específica a docência.

O termo adolescência¹⁰³ nos remete ao período da vida do ser humano que acontece entre a infância e a vida adulta. Da maneira como é vista tradicionalmente, a transição para a vida adulta caracteriza-se por uma série de mudanças e eventos particulares que inclui a formação escolar, entrar no mercado de trabalho, casar e se tornar pai ou mãe, entre outras.

Passar por um período de transição em qualquer área ou situação da vida nunca foi fácil. Da mesma maneira que sofrem as pessoas que estão acostumadas com algo e de repente se vêem desafiadas por novas situações do cotidiano, os jovens sofrem com as mudanças que se manifestam nesta fase da vida.

Para muitos jovens a transição entre a fase da vida do jovem e a etapa de vida do adulto revela alguns conflitos. O pressuposto do texto é de que o processo de transição para a vida adulta não é mais marcado pela linearidade do modelo tradicional, não sendo mais possível prever em que idade ele pode ocorrer, como no passado, onde parecia que os acontecimentos, as fases do desenvolvimento

¹⁰³ PALÁCIOS, Jesus. O que é a adolescência. In. COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Trad. Francisco Franke Settineri e Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 263.

evolutivo aconteciam quase que numa idade determinada. Isso traz consequências para a definição de juventude e a formulação de políticas públicas para o segmento.

Para que possamos entender um pouco sobre as diferentes etapas do desenvolvimento humano, faremos uso dos estudos desenvolvidos por Erik Erikson, uma das figuras exponenciais no campo dos estudos psicanalíticos e sobre o desenvolvimento humano e outros teóricos que abordam esta temática.

4.1 Características biopsicosociais da adolescência e da idade adulta jovem

De acordo com Erikson¹⁰⁴, há oito estágios do desenvolvimento humano. Cada um focaliza um conflito diferente que o ser humano necessita resolver com sucesso, de forma equilibrada, vivenciando com sentido cada período, para passar para a fase seguinte, obtendo a maturidade esperada naquela etapa da vida. Sendo assim, podemos citar o processo do jovem como um momento do ciclo vital que permite ao indivíduo amadurecer, revisar e reelaborar situações de sua infância e preparar-se para a vida adulta. Apesar de partilhar dos pressupostos freudianos, Erikson não enfatizou a pulsão sexual. Ele opta por revelar o aparecimento gradual da identidade do indivíduo. Ele não considera que a identidade esteja totalmente formada no final da adolescência. Erikson¹⁰⁵ fala “da importância de se considerar o contexto histórico e cultural, utilizando estas informações como instrumento de análise, afinal, são elas que vão nos dar indicativos da formação de uma identidade, que é construída e mantida pela sociedade”; e assim considera oito idades no desenvolvimento do ciclo de vida, desde o nascimento até a morte. Foi sobre a dimensão psicossocial do desenvolvimento que ele se debruçou, considerando fundamentais as relações do indivíduo no meio em que se insere.

Em cada etapa do desenvolvimento (estágios psicossociais) ocorrem pressões do ambiente social que vão ser geradoras de conflito ou crise. A crise¹⁰⁶, mencionada por Erikson, não traz uma conotação de catástrofe. Ele usa o termo crise para designar um ponto decisivo e necessário, um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma ou outra direção, quando é necessário

¹⁰⁴ ERIKSON, Erik Homburger. **O ciclo de vida completo**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 89-96.

¹⁰⁵ ERIKSON, Erik Homburger. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987, p. 69.

¹⁰⁶ ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976, p. 14.

escolher este ou aquele rumo. Logo, a crise oferece à pessoa em desenvolvimento a possibilidade de uma saída, procurar uma alternativa. É possível influenciar e dirigir conscientemente o desenvolvimento em cada estágio. Acontecimentos ou experiências em estados posteriores podem contribuir para superar experiências infantis negativas ou traumáticas, e assim formar a identidade.

Os oito estágios considerados por Erikson são:

- 1ª Idade – Confiança versus Desconfiança: esperança (0-18 meses)
- 2ª Idade – Autonomia versus Dúvida e Vergonha: vontade (18 meses -3 meses)
- 3ª Idade – Iniciativa versus Culpa: propósito (3-6 anos)
- 4ª Idade – Diligência versus Inferioridade: competência (6-12 anos)
- 5ª Idade – Identidade versus Confusão de identidade: fidelidade (12 – 18/20 anos)
- 6ª Idade – Intimidade versus Isolamento: amor (20 anos – 30 anos)
- 7ª Idade – Generatividade versus Estagnação: cuidado (30– 60 anos)
- 8ª Idade – Integridade versus Desespero e Desgosto: sabedoria (depois dos 65 anos).

4.2 As fases do ciclo vital, segundo Erikson¹⁰⁷

Nestas idades ou fases do desenvolvimento humano, cada um focaliza um conflito diferente que precisa ser resolvido. No estágio 1, chamado Confiança versus Desconfiança, a primeira grande experiência vivida pela criança é o próprio nascimento. É o primeiro obstáculo a ser vencido pela criança. Criam-se laços, o primeiro amor materno (o seio da mãe). Nesta fase, a mãe é a única forma de satisfação das exigências da criança. Esta criará sua configuração do mundo em termos orais, utilizando-se dos mecanismos de introjeção e projeção. A ligação do bebê com a mãe permite que ele se sinta seguro e que pode confiar na pessoa que é basicamente a única coisa que ele sabe. Acontece a simbiose entre mãe e filho. Nesta etapa é preciso qualidade nas relações e não quantidade.

¹⁰⁷ ERIKSON, 1998, p. 89-96.

No estágio 2, Autonomia versus Dúvida e Vergonha, a criança passa, aos poucos, de uma posição predominantemente passiva para uma posição mais ativa. Sua habilidade muscular aumenta, seu interesse pelo mundo que a rodeia é maior e este já lhe faz, de certa forma, exigências de acordo com as normas socioculturais. Nesta fase a criança quer autonomia, ela procura realizar pequenas atividades sozinha, buscando uma confiança cada vez maior em si mesma. Aprender a falar e a andar são a base para a sua autonomia.

O Estágio 3, Iniciativa versus Culpa, nesta fase acontece o desenvolvimento da entidade de gênero (menina descobre que é menina e menino descobre que é menino). A criança passa por conflitos como o complexo de Édipo. Nesta etapa desenvolvem um sentido de responsabilidade e também uma consciência maior dos limites. A criança faz coisas que não pode fazer e recebe um não dos pais, como medida de dar limites, permitindo que nessas ações ela compreenda limitações sem culpa.

No Estágio 4, Diligência versus Inferioridade, acontece o desenvolvimento das habilidades sociais, cognitivas, busca a aprovação por meio da produção, aprende a trabalhar com métodos da ritualização da aprendizagem. Esta é a fase da escolarização. Nesta fase os pais devem incentivar bastante as diferentes experiências, dar estímulos positivos naquilo que faz para não criar sentimento de inferioridade.

Estágio 5 compreende a Adolescência - Identidade versus Confusão de identidade - onde acontecem os conflitos, crise de identidade (busca por grupos de identificação), é onde o adolescente busca fazer a separação da sua identidade com a do pai e da mãe. Nesta etapa há uma grande preocupação com as autoescolhas: de um estilo de vida, de uma profissão, de um parceiro, de uma religião e, além do mais, há uma cobrança, tanto dos pais quanto pela sociedade uma responsabilidade pelas suas opções. É uma etapa em que o adolescente necessita de muito amparo, diálogo, orientação e inclusive de espaços para experimentar o que também exige limites. Sem dúvida são momentos bem difíceis para o indivíduo nesta fase da vida. É um período em que ele contesta valores inculcados pelos pais.

Estágio 6: Intimidade versus Isolamento - Adulto jovem é a fase do estabelecimento de relações de amor e fidelidade. Nesta etapa o ser humano abandona-se a si mesmo sem perder a sua identidade, ele passa a escolher

peças, grupos com os quais vai conviver. O compromisso pessoal encontrado a partir da satisfação mútua.

O Estágio 7 Generatividade versus Estagnação: idade adulta é vista como a fase onde o ser humano tem maturidade para gerar, ter e criar filhos, criar e produzir algo útil, restaurar e transmitir valores e idéias para gerações mais jovens. Essas são algumas das necessidades da vida adulta. Neste período também acontecem as crises de meia idade: o que eu fiz da minha vida?

Estágio 8: Integridade versus Desespero e Desgosto - Maturidade. Esta é a fase da sabedoria e onde a pessoa precisa fazer um trabalho no sentido de aceitar o que tem feito e o que pode ser feito ainda, entender que sua vida e história são únicas. Acontece também uma desesperança, o medo da morte. A pessoa reflete e se dá conta de que não há mais tempo para recuperar aquilo que foi perdido. Conforme Erikson¹⁰⁸ nos lembra: “o desespero expressa o sentimento de que o tempo agora é curto, curto demais para a tentativa de iniciar uma outra vida e experimentar caminhos alternativos”.

Percebemos que a cada etapa da vida o indivíduo cresce a partir das exigências internas de seu ego e a partir das exigências do meio em que vive, pois são elas que contribuem com indicativos da formação de uma identidade. Conforme César Coll, Jesús Palácios & Álvaro Marchesi¹⁰⁹, “a adolescência é um momento evolutivo de busca e consecução da identidade do indivíduo. Ela resulta da sedimentação de todas as identidades passadas que o adolescente viveu com outras pessoas em sua vida infantil”.

4.2.1 Características da vida adulta jovem

“Os anos de intimidade e amor são brilhantes, ensolarados e cheio de calor. Amar e encontrar-se no outro é algo que traz satisfação e deleite”¹¹⁰. Esta fase pode ser interpretada como um período de mais maturidade, onde o ser humano

¹⁰⁸ ERIKSON, 1998, p. 95.

¹⁰⁹ FIERRO, Alfredo. Desenvolvimento da personalidade na adolescência. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: psicologia evolutiva. Trad. Francisco Franke Settineri e Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 295

¹¹⁰ ERIKSON, 1998, p. 93.

geralmente procura por um relacionamento mais “sério” com a outra pessoa, além de ser enriquecedor acrescentar filhos ao círculo, bem como vê-los crescer e assumir suas próprias vidas. É importante ressaltar ainda que nem todas as pessoas fazem as mesmas opções, umas dedicam-se mais pela questão profissional, outros podem encontrar a satisfação no convívio e troca com o seu par.

De acordo com Erikson, o sexto estágio é conhecido como: Intimidade versus Isolamento: Amor. Os relacionamentos do amor dominam este estágio. É uma fase em que se evidencia a habilidade de aprofundar os relacionamentos, enriquecer compromisso pessoal, encontrado com satisfação mútua. No início da vida adulta as pessoas demonstram uma preocupação com o desafio de construir a intimidade, um laço duradouro caracterizado por cuidado, confiança e compartilhamento. Há uma preocupação com as tarefas de estabilização, consolidação e progresso em uma posição ocupacional.

Em muitas sociedades e culturas, diferentes cerimônias marcam a transição da adolescência para a vida adulta. Os relatos históricos da antiguidade nos contam que os gregos submetiam seus jovens a provas de coragem para mostrar o quanto tinham amadurecido, deixando de ser criança. Constituíam os ritos de iniciação que exigiam do jovem condição para enfrentar o mundo adulto. Era uma forma de provar que estavam aptos para encarar a vida adulta. No mundo ocidental, tem-se observado que entre os jovens, principalmente de classe média e alta, o vestibular pode ser considerado um ritual, para mostrar através da testagem de conhecimentos teóricos que está em condições de enfrentar essa nova etapa da vida.

Essas mudanças também são perceptíveis em algumas concessões de privilégios que os jovens adultos vão adquirindo, entre elas: guiar o carro da família, votar, a formatura do curso em nível médio ou graduação para alguns podem ser um marco. Outros aspectos que demonstram essa transição são: a mudança de casa, o casamento, o trabalho são acontecimentos marcantes e bastante esperados. As teorias de estágios da vida adulta enfatizam os conflitos, os problemas e as mudanças intelectuais e de personalidade que surgem em momentos diferentes.

Conforme D' Andrea¹¹¹,

A adolescência termina quando o indivíduo se convence de que não é mais um mero aprendiz da vida, mas tem uma identidade formada, é capaz de viver intimamente com um membro do sexo oposto, está definido

¹¹¹ D'ANDREA, Flávio Fortes. **Desenvolvimento da personalidade**. São Paulo: Difel, 1982. p. 109.

profissionalmente e está apto a associar-se com outras pessoas com condições de igualdade. Com estas aquisições, o jovem entra para a fase adulta.

A partir da ideia de D' Andrea, nesta fase o jovem adulto, tendo superado o problema da formação de sua identidade, agora, ao passar para a etapa seguinte, deve enfrentar, através de um amadurecido relacionamento interpessoal, três grandes responsabilidades em relação à sociedade e a si mesmo; o ajustamento profissional, o casamento e a paternidade.

A profissão neste momento da vida da pessoa representa muito mais do que um conjunto de tarefas e atividades a serem cumpridas para conseguir a subsistência, o ajustamento profissional, ou seja, a profissão representa um dos caminhos de orientação vital e de definição pessoal. A profissão do sujeito determina certa posição na sociedade, os papéis sociais e os padrões de vida.

É possível afirmar que a opção profissional reflete o desenvolvimento e a integração da personalidade. É comum encontrarmos jovens adultos passando por crises profissionais que muitas vezes se confundem com crises de identidade tardias. No exercício do magistério isso também acontece. Levando em consideração que a docência é uma profissão que nem sempre é reconhecida, esta é uma atividade extremamente gratificante e que, na maioria das vezes, apresenta oferta de trabalho. Isto faz com que alunos ingressem em cursos superiores na área de licenciatura sem que haja uma real motivação para atuar nesse setor e até mesmo sem que tenham contato com a profissão desejada. A importância da escolha profissional é de responsabilidade de cada um, porém, as consequências de uma opção apresentam inúmeras implicações na sociedade. A pessoa que tem a profissão como uma realização tem mais motivação de prestar um serviço de melhor qualidade à sociedade. A escolha do que seguir no futuro implica em reconhecer os fatos mais marcantes em nossa vida até o momento e a definição de um estilo de vida, pois o trabalho escolhido vai possibilitar ou não realizar essas expectativas.

O indivíduo supunha-se realizado como pessoa e de repente por um suceder de frustrações descobre que havia tomado um caminho que não condiz no momento com a sua expectativa. De acordo com D' Andrea¹¹², “se ele não assumiu uma falsa identidade, no sentido global da personalidade, e o problema apenas diz respeito à ocupação, terá relativamente maior facilidade para mudar”. Podemos dizer que se a

¹¹² D' ANDRÉA, 1982, p. 111.

personalidade influi na escolha de uma profissão, as profissões influem consideravelmente nas pessoas que as exercem. É possível que alguns traços da personalidade, maneiras de comportarem-se, valores, atitudes, opiniões e crenças podem ser mudadas no exercício de uma profissão.

Tardif traz reflexões de que todo trabalho, de certa forma, desencadeia uma transformação real do trabalhador. O ato de trabalhar não é exclusivamente transformar o objeto em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho. Cabe salientar que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois além de fazer alguma coisa ele transforma a si mesmo. Tardif¹¹³ ilustra com o exemplo: “se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu ethos, suas idéias, suas funções, seus interesses etc.

Tardif¹¹⁴, com relação aos objetivos do trabalho dos professores, os caracteriza da seguinte maneira: 1) definem uma tarefa coletiva e temporal de efeitos incertos; 2) são gerais e não operatórios; 3) são numerosos e variados; e 4) heterogêneos e pouco coerentes.

Em primeiro lugar, eles exigem a ação coletiva de um grande número de indivíduos (os professores) mais ou menos coordenados entre si, e que ajam sobre uma grande quantidade de pessoas (os alunos) durante vários anos, a fim de obter “[...] resultados incertos e remotos que nenhum deles pode atingir sozinho e que a maioria deles não verá se realizarem completamente”.

Outra característica do objetivo do ensino escolar¹¹⁵ é seu caráter geral, não operatório. Nesse sentido, eles exigem dos professores uma adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho, especialmente em sala de aula com os alunos, e também durante a preparação das aulas e das avaliações. O resultado disso é que os professores trabalham a partir de orientações de trabalho frequentemente imprecisas, que exigem não somente improvisações da parte deles,

¹¹³ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 56.

¹¹⁴ TARDIF, 2002, p. 126.

¹¹⁵ TARDIF, 2002, p. 126-127.

mas também escolhas e decisões quanto à maneira de compreender e realizar seus objetivos de trabalho.

É a etapa da vida em que as pessoas, os adultos jovens, começam a modelar o seu projeto de vida, sua vocação. Segundo o dicionário Aurélio entende-se por vocação a ação de chamar; chamamento. Predestinação. Tendência marcante para desempenhar certa atividade. Talento. De acordo com Chiappin¹¹⁶ “por vocação entende-se a escolha para um estado de vida”. É importante ressaltar que há uma diferença entre vocação e profissão. O dicionário Aurélio traz como significado de profissão: “atividade especializada, que exige formação e que pode servir de meio de vida; ofício. Carreira profissional”.

O filósofo, teólogo e pedagogo Chiappin¹¹⁷ compreende profissão “como uma ocupação principal na vida”. Ele entende que toda a eleição de uma atividade e orientação vocacional e profissional devem se basear na vontade e na aptidão do educando, fatores fundamentais da autenticidade de escolha essencial. Na opinião de Chiappin, o processo de escolha e orientação vocacional e profissional supõe várias etapas:

- O estudo e o conhecimento das características pessoais.
- Análise e conhecimento das características da profissão.
- Equacionamento e harmonização das características pessoais e profissionais.
- Libertação de problemas que interferem no processo vocacional.
- Sintonia com o mercado de trabalho e campo de ação, sem haver contra-indicações, mas fluência normal para a autorrealização.

A profissão é uma das atividades essenciais do homem. Conduz o ser humano a alcançar objetivos e conquistas dignas como o bem-estar pessoal e familiar, a personalidade cresce e se expande por sua responsabilidade e capacidade, eficiência e amor. Geralmente são estas as aspirações do sujeito quando se refere ao trabalho/profissão.

¹¹⁶ CHIAPPIN, Achylles. **Formação da personalidade**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1981. p.112.

¹¹⁷ CHIAPPIN, 1981, p. 112-113.

Na idade adulta jovem, fase da plenitude, embora ainda tenham que fazer importantes escolhas de vida, diferentes das escolhas que ocorrem na adolescência, estas são feitas já no decorrer de um caminho, uma direção, sendo assim, as pessoas colocam à prova esta opção ou modificam seu plano de vida. É importante destacar que realizamos escolhas durante toda a vida. Elas são, contudo, de caráter diferente e consequências distintas.

A vida adulta é vista a partir de diferentes contribuições por diferentes autores. É perceptível que a faixa etária também diferencia de um autor para outro, sendo que alguns ainda classificam em estágios.

Para Levinson¹¹⁸, a meta do desenvolvimento adulto é a construção de uma estrutura de vida que se forma na juventude e na vida adulta jovem. Ele também divide a juventude e a vida adulta em três estágios:

1. Saída do lar: (18 a 24 anos): passagem da vida adulta para a pré-adulta. A pessoa adquire maior independência em relação aos pais, tanto econômica quanto psicológica. Maior contato com instituições que dão ao jovem um “*status*” intermediário entre o que ele tem na família e o que terá na vida adulta (universidade, *status* de estudante; exército, *status* de soldado; empresa, *status* de estagiário).
2. Ingresso no mundo adulto (24 a 28 anos): é a fase em que a pessoa está mais no mundo adulto do que no lar. Explora suas possibilidades de vida, adquire maior autonomia, enfim, constrói uma estrutura de vida estável.
3. Transição para a quarta década (28 a 33 anos): é a época de reafirmar os compromissos assumidos anteriormente à luz do que conquistou, e assim se libertar de alguma forma dos afazeres diários para abrir-se a uma nova perspectiva de vida, com uma gama mais ampla de possibilidades, talvez aquelas deixadas de lado na primeira escolha profissional-ocupacional como “pendência”.

Levinson considera que a vida adulta é marcada por períodos de estabilidade e transição. Aos períodos de transição sucedem-se momentos de integração, a que correspondem mudanças na estrutura do indivíduo, ou seja, na forma de ele se ver a si próprio, o mundo e os outros. Nestes períodos de transição

¹¹⁸ LEVINSON, D. The mid-life transition period in adult psychosocial development. *Psychiatry*, n. 40, 1977, p. 99-112. In: GRIFFA, Maria Cristina; MORENO, José Eduardo. **Chaves para a Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 77-78.

na vida da pessoa, os papéis (casamento, nascimento de filhos, divórcio, viuvez, etc.) que o indivíduo assume têm crucial importância. A relevância dos papéis ou tarefas específicas prende-se não só com a forma como o indivíduo encara esses mesmos papéis, mas também pelas expectativas sociais acerca dessas mesmas tarefas. Segundo este autor, a vida do indivíduo é constituída por alternância entre estruturas estáveis e momentos de transição, podendo estas estruturas serem representadas por faixas etárias.

Conforme Erikson, o desenvolvimento da personalidade prolonga-se ao longo da vida. Cada uma das etapas, ou estádios, relaciona-se sistematicamente com todos os outros e que todos eles dependem do desenvolvimento adequado na sequência própria de cada item. Cada fase é caracterizada por uma crise psicossocial a qual é baseada no crescimento fisiológico, bem como nas exigências colocadas ao indivíduo pelos outros (pais e/ou sociedade): o indivíduo chega ao seu ponto de ascensão após enfrentar a sua crise e encontrar a sua solução para as situações com as quais se depara no decorrer da vida.

Para Erikson¹¹⁹, “vida adulta jovem” significa as etapas que estamos considerando, cuja problemática central é a conquista da intimidade; caso esta fracasse, o indivíduo cai no isolamento. Os jovens adultos precisam estabelecer profundo comprometimento pessoal com os outros. Caso sejam incapazes ou tenham receio de fazê-lo, eles podem sentir-se isolados e voltados a si mesmos. Entretanto, eles precisam de uma certa dose de isolamento para pensar sobre suas vidas. À medida que trabalham para resolver as necessidades conflitantes de intimidade, competitividade e distanciamento, eles desenvolvem um senso ético, que Erikson considerava a marca do adulto.

O adulto jovem já tem uma identidade pessoal definida e preparada para o vínculo com os demais. Para Erikson, a intimidade supõe “a capacidade de entregar-se a afiliações e associações concretas e de desenvolver a força ética para cumprir esses compromissos, mesmo quando eles podem exigir sacrifícios significativos”.

Segundo Erikson,

[...] o adulto jovem está capacitado para enfrentar os medos da perda do ego próprios de situações que exigem o autoabandono como movimento de êxtase e a entrega, como por exemplo, a solidariedade entre amigos, a união sexual, a intimidade do casal.

¹¹⁹ ERIKSON, Erik Homburger. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro, Zahar, 1974, p. 237.

Papalia, Olds & Feldman¹²⁰ trazem contribuições sobre a idade adulta jovem. Cabe destacar que as autoras definem esta etapa como o momento em que ocorrem as escolhas e os eventos e esta fase é definida aproximadamente como o período entre 20 e 30 anos. Para as autoras as escolhas educacionais e vocacionais após a conclusão do ensino médio decorrem dos desenvolvimentos cognitivos dos anos anteriores e, muitas vezes, apresentam oportunidades para um crescimento cognitivo adicional. Destacam:

Para jovens em transição da adolescência para a idade adulta, a exposição a um novo ambiente educacional ou profissional, às vezes afastado do lar da infância, oferece uma chance de aperfeiçoar habilidades, de questionar pressupostos antigos e de experimentar novos modos de observar o mundo. Para um número crescente de alunos de idade não-tradicional, a faculdade ou o local de trabalho podem reacender a curiosidade intelectual, melhorar as oportunidades de emprego e aperfeiçoar as habilidades profissionais.

Certamente a faculdade pode ser uma época de descoberta intelectual e de desenvolvimento pessoal. Os alunos mudam, pois estão em contato com novas formas de pensar, é oferecida a oportunidade de questionar antigas opiniões, valores, comportamentos. Esta etapa demonstra um grande desenvolvimento na vida do jovem adulto levando em consideração que é a idade marcada pelos encantos, desencantos, compromissos, realizações, desistências de sonhos, enfim, uma etapa de novas construções e conquistas. Para Papalia, Olds e Feeldmann¹²¹, “o início da idade adulta é a época em que a maioria das pessoas está no auge da força, energia e resistência”.

Osório¹²² destaca que na fase do

[...] adulto jovem (idade entre 20 a 40 anos) é a idade de consolidar passos na profissão talvez escolhida ainda na adolescência, tantas vezes inscrita no mundo interno, intrapsíquico, a partir dos ‘cenários’ da infância.

Este é o tempo de conquistar os primeiros empregos, tempo de ganhar dinheiro, e, às vezes, colaborar no sustento da família. Para Osório, nesta etapa do ser humano é cabível a metáfora da viagem de trem e dos movimentos do passageiro, ou seja, o sujeito passando por uma série, por uma estrutura com transformações e processos, os quais nem sempre encontram respostas e

¹²⁰ PAPANIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 542.

¹²¹ PAPANIA, 2006, p. 517.

¹²² OSÓRIO, Cláudio Maria da Silva. Adultos Jovens e seus Scripts e Cenários. In: EIZIRIK, Cláudio Laks; KAPCZINSKI, Flávio; BOSSOLS, Ana Margareth Siqueira (Org.). **O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 154.

alternativas imediatas, pois encontram-se num período de evolução. O autor¹²³ destaca algumas tarefas evolutivas do adulto jovem (20 a 40 anos):

1. Desenvolvimento de um sentido do self e do outro – a terceira individuação, com busca do preenchimento de lacunas deixadas pelas duas outras (infância e adolescência). Ele permite uma separação psicológica dos pais da infância e uma relativa autossuficiência no mundo adulto; facilita a relação de reciprocidade com os pais.
2. Desenvolvimento de amizades adultas, mais difíceis de serem mantidas, diferentes daquelas da adolescência. Amizades com pessoas de diferentes idades.
3. Desenvolvimento da capacidade para a intimidade emocional e sexual.
4. Tornar-se pai ou mãe em termos biológicos e psicológicos.
5. Formação de uma identidade profissional adulta, encontrando um lugar gratificante no mundo do trabalho.
6. Desenvolvimento de formas adultas de brincar. Manter-se em contato com “a criança de cada um de nós”; não esquecer que o brincar é a base do inventar, do criar, do descobrir, essenciais na atividade artística e científica.

Essas tarefas evolutivas reforçam as características e situações pelas quais o adulto jovem precisa passar para alcançar o equilíbrio desejado nesta fase.

Conforme as menções dos diferentes autores que pesquisaram e estudaram as etapas do desenvolvimento humano, de forma especial a etapa da vida jovem adulta, constatamos que nesta fase também há escolhas, crises e uma demanda grande em atender o aspecto profissional. Jovens adultos assumem esse papel, em parte, para sustentar-se economicamente. Todavia, essa não é a única razão para a sua importância. Um trabalho precisa gerar satisfação, um fator importante para viver com felicidade.

A pesquisadora Helen Bee¹²⁴ coloca que é imensa a quantidade de fatores a influenciar a escolha que um jovem faz do trabalho ou carreira: sexo, grupo étnico, inteligência, desempenho escolar, personalidade, autoconceito, valores familiares e formação acadêmica. Independente dos fatores e mudanças que ocorrem no início

¹²³ OSÓRIO, 2001, p. 155-156.

¹²⁴ BEE, Helen. **O ciclo vital**. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 428-429.

da vida adulta, a pesquisadora afirma “que precisamos deixar de lado nossa preocupação com a definição de nós mesmos e assumir uma série de papéis que envolvem relações intrincadas com outras pessoas”¹²⁵.

Conforme a pesquisa de Bee¹²⁶, são quatro os elementos que acabam interferindo no momento da opção por um trabalho: família, formação/inteligência, sexo e personalidade:

Influências na família: a regra geral, com várias exceções, é a de que os jovens tendem a escolher aquelas profissões que se situam no mesmo nível social da classe geral de seus pais. Em parte, esse efeito funciona através do meio educacional: famílias de classe média estão inclinadas a encorajar seus filhos a buscar uma formação acadêmica que vá além do Ensino Médio. A partir das colocações da autora é possível concluir que esse nível de ensino contribui, faz com que seja maior a probabilidade desses jovens virem a se qualificar no sentido de buscarem empregos nos quais a formação universitária é exigida.

As famílias também influenciam nas escolhas de trabalho através pelos seus sistemas de valores. Em especial, os pais que valorizam conquistas acadêmicas e profissionais estão muito mais inclinados a ter seus filhos frequentando as universidades e escolhendo seus trabalhos de acordo com o estudado. Entre as famílias de operários, são aquelas de dão importância às conquistas de seus filhos as mais propensas a tê-los ocupando empregos de classe média.

Educação e inteligência: estes dois fatores também interagem de maneira poderosa. Elas influenciam não apenas o trabalho específico que um jovem adulto irá escolher, mas ainda seu sucesso na carreira ao longo de todo esse acontecimento. A autora¹²⁷ menciona que:

A inteligência causa efeitos diretos sobre a escolha do trabalho e o sucesso do mesmo. Estudantes mais brilhantes estão mais propensos a escolher carreiras técnicas ou de profissões liberais, e profissionais altamente inteligentes estão mais inclinados a progredir, mesmo que ingressem no sistema através de um degrau mais baixo na escala profissional.

O sexo é outro aspecto que Bee cita como influência no momento da escolha por determinado trabalho. Apesar dos movimentos feministas e do grande aumento na proporção de mulheres que trabalham em diversos setores de atuação,

¹²⁵ BEE, 1997, p. 413.

¹²⁶ BEE, 1997, p. 428.

¹²⁷ BEE, 1997, p. 429.

ainda é possível percebermos em alguns campos profissionais a idéia de definições como: trabalhos para mulheres e trabalhos para homens.

Personalidade: uma quarta influência importante sobre a escolha da ocupação. Aquelas pessoas cuja personalidade combina com o seu trabalho estão mais propensas a mostrarem-se satisfeitas com a profissão. É possível ter sucesso em uma profissão que pouco combine com a personalidade da pessoa, embora ela, provavelmente, seja menos feliz, em longo prazo, com tal profissão.

A partir das colocações da pesquisadora é possível constatar que, em qualquer situação de trabalho, as pessoas trazem consigo habilidades, necessidades, expectativas, valores e objetivos. Qualquer pessoa que esteja em uma situação de enorme descompasso tende a sentir-se infeliz e contrariada, por isso, a opção pela profissão nem sempre é uma escolha tranquila.

4.3 O desafio da escolha profissional

Se cada etapa da vida do ser humano é suscetível de se identificar com diferentes papéis, atividades e relações, a entrada no mundo do trabalho é um papel de extrema importância para o adolescente e para o jovem adulto. A escolha de uma ocupação profissional é o reflexo de como o jovem lida com sua crise de identidade. É uma maneira de colocar-se no mundo de forma a responder aos anseios, expectativas e habilidades do “eu” adolescente, resultando na escolha de uma profissão.

A realização profissional capacita o ser humano, especificamente o adolescente, como adulto, cumprindo as tarefas desta faixa etária de idade e tornando-se membro ativo e produtivo na sociedade. Para que se faça uma escolha profissional bem sucedida é importante que se identifiquem desejos e habilidades pessoais. O desejo da pessoa, a determinação e a persistência constituem força motriz para o sucesso.

Escolher adequadamente uma profissão é um grande desafio dos indivíduos, pois, as repercussões desta escolha podem alterar de forma significativa as suas vidas, mas isto não significa que esta opção é para toda a vida, o que importa é que a pessoa manifeste desejo, satisfação e realização em sua atividade profissional.

4.3.1 Escolhas: um momento um tanto delicado para os adolescentes

O momento da escolha é o momento mais delicado da vida dos adolescentes. O indivíduo se percebe cobrado pelos pais, professores e até amigos, sobre algo que muitas vezes ele não está pronto para se comprometer: "o futuro". Neste momento eles precisam refletir sobre os diferentes aspectos da vida: profissão, estilo de vida, de um parceiro, de uma religiosidade e além do mais assumir a responsabilidade das opções feitas.

A adolescência é um período de busca. O autor Theodore Lidz¹²⁸ afirma que há uma "busca interna para descobrir o que é, uma exploração exterior para encontrar seu lugar na vida e uma busca em um 'você' para atingir a intimidade e poder completar-se". É possível, a partir desta definição, afirmar que a pessoa do adolescente busca descobrir o sentido da vida, encontrar o significado da realidade, atribuir um papel a si próprio diante dos outros, da sociedade. Ele busca um sentido para a sua existência, busca uma autonomia, inclusive financeira, ou seja, não quer mais depender de outra pessoa, especialmente dos pais.

Existem duas perspectivas diferentes¹²⁹, a partir das quais a pessoa escolhe uma ocupação, um trabalho. Uma é a dimensão sociológica, a partir da qual as coisas são apresentadas em termos de "herança ocupacional", que se manifesta na transmissão de profissões entre pais e filhos ou no acesso que se abre, para determinadas ocupações, a situação econômica dos pais. A outra é a dimensão psicológica, que analisa as relações existentes entre os traços de personalidade e escolha profissional. Pode acontecer que a situação sócio-econômica da família tende a determinar que tipo de profissões pode-se ou não concordar ou consentir. A escolha que será feita após, pode então estar relacionada com determinadas características psicológicas.

Sendo a escolha profissional apontada como o marco do desenvolvimento da identidade profissional e um dos aspectos que constituirão a identidade adulta e a inserção do jovem no mundo produtivo, ela surge como fruto de sucessivas

¹²⁸ LIDZ, Theodore. **Pessoa:** seu desenvolvimento durante o ciclo vital. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993, p. 35.

¹²⁹ PALÁCIOS, Jesus. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia evolutiva. Trad. Francisco Franke Settineri e Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 306-321.

identificações, durante a história de vida, com modelos adultos ou através dessa inserção real no mundo do trabalho.

A construção da identificação profissional também pode se revelar nos discursos dos filhos, dos alunos como fruto de outras identificações durante sua história de vida com modelos adultos. Muitas vezes o sujeito pode não se identificar com a profissão, mas, com a pessoa ou com algum desempenho ou características que aprecia e deseja ter.

Optar por uma carreira pode significar também para o sujeito relacionar-se com o próprio significado que ela assume para a sua família. Os pais, em algumas situações, associam à profissionalização e visualizam a melhoria da vida dos filhos quando imaginam que eles possam ocupar lugares que eles mesmos não conquistaram na vida social, na vida financeira e no próprio acesso ao conhecimento. Essa expectativa familiar também se constitui a partir das relações com a sociedade em que vivemos, pois seus ideários e representações aqui se constituíram.

É válido lembrar que os pais viveram em outras épocas onde a pessoa era bastante valorizada a partir da sua formação, ou seja, significava ascensão social. Nesta colocação é possível perceber que os pais muitas vezes transferem aos jovens os seus desejos profissionais não realizados. Quando os pais possuem alguma profissão ou mesmo negócio próprio, na visão deles há algumas questões que parecem colaborar no momento de definir uma ocupação ao jovem adulto. Entre elas: o acesso ao emprego mais rápido, uma vez que pode obter o auxílio, reconhecimento social (dependendo da profissão dos pais), a satisfação dos pais em poder ver seu sonho realizado na outra pessoa.

A valorização pessoal se dá em nossa sociedade também em razão do status profissional adquirido, e o jovem também é influenciado por essas idéias, pois busca na profissão uma maneira de sentir-se mais valorizado.

Esses podem incorporar o ideário de ascensão social e a melhoria de vida através da escolha da profissão. Como caminho para tal identificação, os filhos procuram estabelecer novos parâmetros, para certificarem-se de uma boa escolha, ou mesmo de uma escolha certa. Eles de repente demonstram interesse e gosto pelo que fazem, percebem uma oportunidade de emprego, entre outros elementos como balizadores. Ao mesmo tempo, é possível perceber que, nessa fase da vida, essa escolha é entendida por eles mesmos como não definitiva. Nesse sentido, é

uma oportunidade que possibilita testagens em relação à área pretendida e também chance de reorientar as possibilidades profissionais num curso a nível superior.

Pode acontecer que pessoas com mais capacidade de liderança façam opções diferentes das escolhas feitas por pessoas mais introvertidas, no entanto não significa em hipótese alguma menos capacidade. Pessoas introvertidas podem se tornar excelentes líderes quando conseguem assumir algum papel social.

Temos que considerar também que diferentes profissões exigem diferentes competências, níveis de escolarização e algumas inclusive estabelecem a necessidade de ter experiência e conhecimentos na função.

A opção por uma profissão nem sempre é algo fácil e pode tornar-se uma aflição para o jovem que necessita posicionar-se diante de uma profissão. Isso ocorre porque normalmente a escolha é feita numa época de transformações e mudanças físicas e psíquicas, o que por si só já gera conflitos. Além disso, a sociedade, a família e os amigos cobram de forma insistente um posicionamento para o qual nem sempre o jovem está preparado.

D'Andrea¹³⁰ explica que se o desenvolvimento da personalidade ocorreu de forma adequada até o momento, seria de esperar-se que o adolescente não tivesse dificuldades para alcançar seus objetivos. O autor expressa que se o desenvolvimento aconteceu de forma saudável e tranquila parece que a adolescência também pode se manifestar desta forma, no entanto, as coisas não acontecem de forma linear. O sujeito vive situações diferenciadas, "altos e baixos" e cada qual administra de uma forma. Entretanto é o período em que ocorrem maiores conflitos, incompreensões e atritos entre as gerações, estendendo-se inclusive para a questão profissional.

A questão da vocação ou questão profissional talvez seja o maior problema que o adolescente precisa resolver, pois está indiretamente ligado à sobrevivência. Para alguns a escolha da profissão pode ser algo que acontece naturalmente e já durante os primeiros anos da infância ou da adolescência sonha e se vê atuando em determinado campo de trabalho. Mas para a grande maioria das pessoas, a escolha é muito difícil. Muitas vezes, ocorre com uma dúvida muito comum: sucesso financeiro ou realização pessoal?

¹³⁰ D'ANDREA, 1982, p. 98.

É perceptível, observando os adolescentes nas escolas em geral, que na maioria dos casos, eles não estão suficientemente maduros emocionalmente e devidamente informados para escolher qual será a melhor profissão que irá satisfazer os seus interesses, pois muitas vezes são vítimas de um sistema educacional, de um modo geral, precário e deficiente.

Percebemos através do trabalho docente e também através do trabalho de orientação educacional que são raros os jovens e adolescentes que se preocupam em discutir e se informar com certa antecedência, qual o melhor caminho a seguir. A maior parte prefere adiar o problema para a última hora e este pode ser um dos motivos do número de estudantes que desistem da faculdade já nos primeiros semestres.

O primeiro passo antes de tomar esta importante decisão é conhecer bem a profissão que você pretende escolher. Conhecer como é o dia-a-dia deste profissional, como está o mercado de trabalho, se realmente é este o tipo de vida que você quer levar. Todos estes aspectos devem ser levados em consideração, pois a vida de um profissional de sucesso nem sempre é um mar de rosas como os adolescentes imaginam ser, claro tudo isso é devido a falta de informação. O contexto nos mostra que muitos profissionais percorreram um longo e árduo caminho até o sucesso. Nada na vida acontece por acaso.

É visível este aspecto de que alguns adolescentes não têm bem presente o verdadeiro sentido, significado e responsabilidade de determinadas profissões. É possível perceber estes aspectos também no Ensino Médio, falando especificamente do Curso Normal, quando se trabalha com formação docente. Devido à fase em que se encontram alguns não conseguem perceber como é realmente o trabalho, o exercício da docência no cotidiano em sala de aula. Em alguns momentos nos transmitem a sensação de estarem perdidos, certamente estão confusos com a quantidade de informações que precisam digerir e assimilar para que possam atuar com mais segurança. Temos como exemplo, as práticas de ensino, onde os professores das áreas de didática encaminham alguma atividade. Nem sempre estes jovens apresentam uma maturidade para compreenderem a proposta, simplesmente realizam a atividade e o objetivo do docente acaba não sendo atingido. Quando estas questões precisam ser encaminhadas pelos estudantes, que se defrontam com um grupo de alunos, eles conseguem perceber a necessidade e também a importância da tarefa solicitada anteriormente. É uma

situação que demonstra que os jovens apresentam dificuldade em olhar e perceber o que poderá acontecer um pouco mais adiante. Parece que toda a preocupação gira em torno do momento presente. Cabe destacar que os alunos também são bastante jovens e as responsabilidades e desafios nesta fase são muitos.

Acreditamos que a escola pode contribuir e auxiliar o adolescente a encontrar alguma alternativa no campo profissional apontando caminhos. Um deles pode ser a busca por um serviço de orientação profissional, através de um pedagogo, psicólogo ou psiquiatra. Esta pode ser uma boa opção para ajudar a esclarecer as dúvidas dos pré-vestibulandos, quanto as suas aptidões ou vocações. Não podemos iludir os jovens, pois este deve ser visto como um serviço para ajudá-los na definição das áreas de seu interesse e não para lhes apontar exatamente uma única carreira para ser seguida.

Pais e educadores buscam respostas, no sentido de como orientar os jovens na hora de fazer uma opção tão importante, a escolha de uma profissão que irá acompanhá-los por boa parte de suas vidas. Esta preocupação dos pais e educadores pode ser facilmente justificada, pois sabemos que o bem-estar no trabalho representa uma grande parcela do bem-estar pessoal de todos nós. O profissional certo no lugar certo é tão importante para a empresa e para o desenvolvimento social, assim como é para a realização psicológica e profissional do trabalhador.

As perguntas que pairam no ar são: Então, como ajudar? Como preparar nosso adolescente para as profissões do futuro se não sabemos nem ao certo quais são? Como prepará-los para um mercado tão incerto, onde as estatísticas apresentam as altas taxas de desemprego, os tele jornais mostram os valores morais e éticos corrompidos e ainda a falta de expectativa que os assombra?

Testes vocacionais; informações sobre diversas universidades, cursos e profissões, são de grande relevância, mas nossos jovens precisam de algo mais, ou seja, orientações e informações que os preparem melhor para o tão almejado e temido mercado de trabalho.

Diante de tal realidade, percebemos que o mais importante é prepará-los para resolver diferentes situações no cotidiano de sua vida, investindo no seu desenvolvimento e crescimento pessoal, assim como nas suas relações interpessoais e habilidades de comunicação empática, pois o mundo que se descortina para o futuro é cada vez mais incerto e inseguro. É bem provável que

necessitaremos de pessoas capazes de executar diferentes atividades profissionais. Isto nos leva a crer que num mundo incerto, precisamos aprender a estar aptos para diferentes contextos e aprendermos a ser versáteis, dinâmicos e criativos acompanhando assim a evolução dos tempos.

Assistindo pela televisão a uma entrevista com chefes de cozinha constatei que eles argumentam que o segredo de uma receita de sucesso está muitas vezes na qualidade dos ingredientes utilizados. No trabalho com os adolescentes o diálogo aberto, a compreensão, o respeito pela individualidade de cada indivíduo, a transmissão de valores sólidos e o limite na medida certa, são sem dúvida ingredientes que fazem a diferença.

Cabe ressaltar que a escola, os pais e a sociedade devem passar aos alunos, filhos e cidadãos que vale a pena lutar por seus sonhos e ideais e que sempre se deve investir no trabalho digno, honesto, que possa levá-los a uma realização pessoal e profissional.

Convivemos com as dificuldades da atualidade que realmente constituem um cenário que coloca a humanidade a prova. Elas deveriam ser vistas como desafios, situações com as quais podemos aprender e nos aperfeiçoarmos como pessoas e profissionais. Nem sempre é simples assim, mas não podemos desistir. Certamente a Educação tem um papel importante neste processo de transformação social. O professor, enquanto educador, luta por uma sociedade mais justa, com melhores condições de vida para a população, no entanto, esta mudança, passa pelo ato educativo, passa pela busca, pela apreensão, construção e (re) construção do conhecimento e também da força de vontade e comprometimento do ser humano.

De acordo com Freire¹³¹ (1996), o educador tem a convicção de que a mudança é possível, desde que, esteja comprometido com a transformação social, com a promoção dos ideais de justiça e igualdade social, de respeito, de ética, de participação, enfim, de cidadania.

¹³¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 87-88.

4.3.2 E como se dá o processo de escolha profissional do jovem adulto?

Adulto jovem: é a idade de consolidar passos importantes na profissão, é o tempo dos primeiros empregos, de ganhar dinheiro e muitas vezes é o momento de auxiliar no sustento de outras pessoas. E sabemos que escolher faz parte da vida de toda a pessoa e escolher nem sempre é fácil. Mesmo que o adulto jovem se encontre num momento em que já tomou algumas decisões de vida, este é um período onde também acontecem as crises, ou seja, os momentos de questionamentos em relação as diferentes profissões e alternativas.

De acordo com Erikson¹³², “a crise é considerada uma oportunidade para o desenvolvimento do indivíduo”.

Em se tratando da profissão docente também aparecem as dúvidas. Cabe ressaltar que a formação de uma identidade se dá ao longo das nossas experiências, no contato com o grupo, na representação de papéis que assumimos ao longo da vida. Vale dizer que o homem não é um ser acabado, pronto, mas, está em constante mudança, em crescimento permanente.

O jovem adulto no momento em que opta, faz escolhas, automaticamente ele acaba eliminando outras possibilidades. Várias podem ser as motivações pela escolha do exercício da docência, por exemplo: a vontade de ser professor ou professora; os pais acreditam que é uma boa profissão, principalmente para a filha mulher; o curso, aparentemente, não é muito difícil; foi a única alternativa que restou; entre outras. Estas são algumas das colocações que percebemos na fala de alguns docentes, no decorrer da trajetória do professor e acabam mostrando que esta opção, pelo exercício da docência, nem sempre é consciente ou de sua própria escolha. De acordo com a pesquisa de campo fica vidente na fala de alguns docentes:

[...] queria uma profissão que trabalhasse com pessoas e meus pais me incentivaram muito para que fosse professora. Eles acreditavam que era a profissão ideal para a mulher pois, ainda teria tempo para os afazeres domésticos e também cuidar dos filhos. (professor n°18).

Outra fala de docente demonstra que esta opção não foi a desejada no início e depois acabou se identificando: “não foi uma opção no início. A pretensão era trabalhar com Arte, mas fiz o magistério e gostei”. (professor n°17).

¹³² ERIKSON, 1974, p. 14.

Outro depoimento demonstra que houve uma resistência no início, no entanto, o tempo foi mostrando o significado de ser docente. “Os testes vocacionais sempre apontavam para a profissão de professora, não queria de jeito algum dar aula [...]. Hoje sou professora, sei o que isto significa pra mim e adoro dar aula”. (professor nº 15)

A pesquisadora Selma Fonseca¹³³ relata que, a partir de um estudo sobre história de vida de professores, faz uma reflexão sobre as práticas e opções construídas ao longo da vida por alguns professores que exerceram a profissão de professor. Histórias estas vividas em tempo e espaços diferentes, e que expressam diferentes trajetórias pessoais e profissionais. Segundo a autora e educadora¹³⁴, “os modos de inserção dos narradores e suas famílias nos diferentes espaços, o envolvimento cultural com os grupos com os quais pertencem, orientam, limitam ou ampliam as opções, confrontos e visões do mundo no correr do tempo”.

As questões socioculturais, influências familiares, incertezas, dificuldades acabam influenciando na escolha. Estas questões durante este processo de decisão contribuem para a construção da sua identidade como docente. É importante salientar que alguns jovens adultos também não têm bem claro qual é o real papel do professor no momento de sua opção e este pode ser um fator complicador no momento em que se depara com o exercício da docência, numa sala de aula.

A formação docente, as vivências, a carreira e práticas de ensino se caracterizam como situações, espaços e momentos onde o sujeito faz opções e também constrói seus saberes, que, por sua vez, estão associados a vida pessoal e também fazem parte da sua profissionalização. Vale salientar que se a escolha por uma atividade profissional for baseada na identificação com a profissão, se torna mais prazeroso atuar na função e, conseqüentemente, a tarefa acaba sendo desempenhada demonstrando mais iniciativa, confiança e autonomia.

Fazer opções nem sempre é fácil. Sendo assim, para o jovem adulto se consolidar numa profissão, passa por situações que acabam gerando dúvidas e inquietações até se estabelecer profissionalmente, no entanto, é um momento de grandes aprendizagens e desafios, pois é o período de constituir relações, escolher pessoas, grupos, profissões, aos quais quer pertencer.

¹³³ FONSECA, Selma Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 185.

¹³⁴ FONSECA, 1997. p. 184.

4.4 Identidade profissional

A identidade profissional e a (re)construção das práticas pedagógicas são influenciadas tanto pela naturezas formativas, ou seja, as condições pelas quais são gerados os processos formativos quanto pelos estágios de vida profissional. Podemos destacar que o processo de busca de uma identidade profissional para o exercício da docência está relacionado com a história de vida de cada pessoa, com a imagem que a pessoa tem de si mesmo, com o significado e a representação que o docente faz sobre a atividade profissional, enfim, tudo o que ele atribui como necessário para exercer a atividade de professor.

A trajetória profissional é marcada por vários acontecimentos que desencadeiam um processo de aprendizagem. Alguns professores podem atingir a estabilização na profissão mais cedo que outros, devido a vários fatores de determinadas ordens. Questões estas ligadas ou associadas a forma de viver a profissão, às relações que o docente estabelece no grupo profissional onde atua, o relacionamento com o corpo discente, a maneira de desenvolver a atividade profissional, a vocação, a ética e, enfim, todos os aspectos que venham a contribuir para o desempenho satisfatório do exercício da docência.

O desenvolvimento do professor que é resultado deste entrelaçamento, é composto por crises e conflitos que trazem consigo significativas mudanças. As situações concretas enfrentadas, as representações dos outros e de si mesmo além das percepções das representações dos outros a seu respeito, como a escola o percebe e ele é percebido pela mesma, revelam o professor como pessoa e profissional.

Um dos grandes pesquisadores do ciclo de vida profissional dos professores, Michael Huberman, e os seus trabalhos são bastante conhecidos pelos educadores como estudos que retratam o desenvolvimento profissional de professores e tem se constituído em marcos de referência sobre o tema. A ideia desse autor é que existem certas tendências gerais no ciclo de vida dos professores que comportam uma sequência de fases cuja ordem obedece ao tempo de carreira.

Segundo Huberman¹³⁵, o professor passa por diferentes fases no decorrer do ciclo de vida profissional e o autor propõe a perspectiva clássica da trajetória, onde se delimita uma série de sequências que atravessam a carreira profissional, sem que estas sejam vividas pela mesma ordem, por todas as pessoas. É nesse caminho que pretendo realizar meu estudo. Os estágios caracterizam-se pela entrada na carreira (1 - 3 anos), fase de estabilização (4 - 6 anos), fase da diversificação (7 - 25 anos), por-se em questão (15 - 25 anos), serenidade e distanciamento afetivo (25 - 35 anos), conservantismo e lamentações (25 - 35 anos) e desinvestimento (35 - 40 anos).

Na sequência de fases acima, a carreira docente pode tomar diferentes percursos, alguns “harmoniosos”, outros “problemáticos”. Huberman¹³⁶ não apresenta estas fases tendo a idéia de universalidade de uma sequência de etapas. Ele acredita que cada uma prepara a seguinte, mas sem chegar a determinar a sequência rígida a ser seguida. Huberman destaca que este processo não acontece de forma linear ou “engessada”. O docente percorre as diferentes fases no decorrer de sua trajetória como docente não obedecendo uma rigidez dos acontecimentos.

4.5 Trilhando as fases na carreira profissional de acordo com Huberman

Huberman propõe um modelo de fases na carreira profissional, centrado nos anos de experiência docente e não na idade do professor.

Esta pesquisa também contempla o tempo de atuação dos profissionais pesquisados. O gráfico abaixo aponta três ciclos de vida profissional que permeiam a profissão docente segundo Huberman.

¹³⁵ HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org) **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1992. p. 31-61.

¹³⁶ HUBERMAN, Michael. 1992. p. 58.

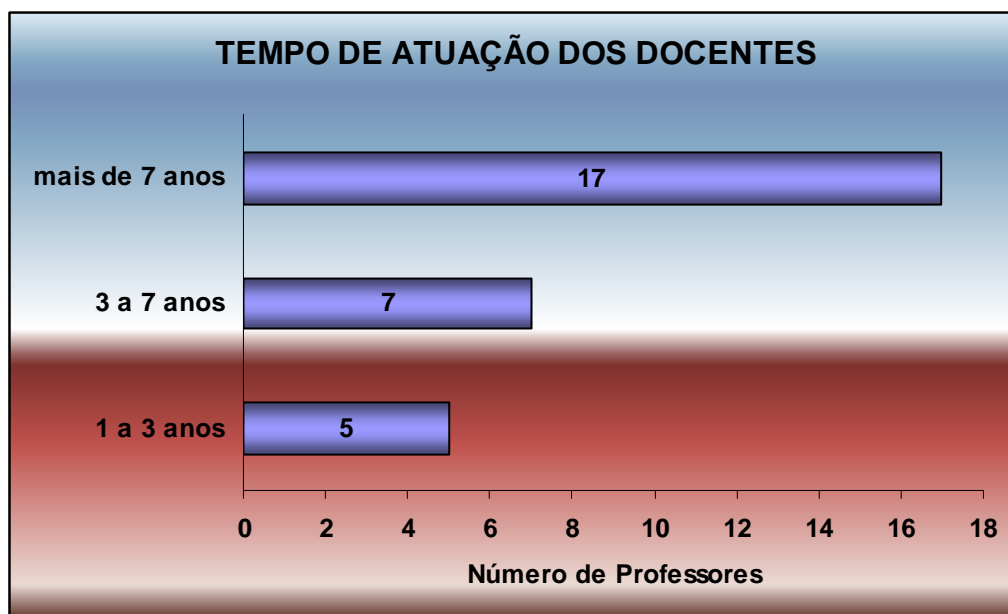


Gráfico 4 - Tempo de atuação dos Docentes
Fonte: GRIEBELER, Jussara W.

Este autor propõe um modelo de fases na carreira profissional, centrado nos anos de experiência docente e não na idade cronológica do professor. O gráfico nos mostra que entre os participantes da pesquisa há um número mais expressivo de profissionais com mais de 7 anos de atuação como docentes. Os profissionais entre um e três anos de atuação é menor, estes são caracterizados segundo Michael Huberman como aqueles que estão entrando na carreira profissional.

Para Huberman, o desenvolvimento de uma carreira é um processo que para muitos pode ser entendido como linear, mas para outros, há momentos de altos e baixos, o professor a cada nova experiência passa por diferentes situações e momentos, estabilizando e desestabilizando, oportunizando novas vivências em cada novo desafio.

Durante o ciclo de vida profissional do professor, com suas próprias transições e crises, não se pode prever com segurança como cada docente vivencia as diferentes etapas pelas quais passa obtendo experiências em cada fase, pois elas não são lineares e previsíveis, visto que não acontecem da mesma forma com todos. O professor se defronta ao longo de sua carreira com circunstâncias e acontecimentos que contribuem para a construção da sua identidade como docente. Isto significa que cada indivíduo passa pelas mesmas fases, no entanto, as vivências são diferentes.

Cabe evidenciar que a cada nova experiência que o professor tem ele passa por um momento de tateamento. A cada ciclo que o docente passa em diferentes momentos passa pela experiência do tatear, estabilizar, diversificar. Estas etapas são vistas como positivas, pois o sujeito não estagna, ele está em constante mudança. Cabe salientar que o processo do tatear vai estar presente na vida do ser humano a cada novo desafio. Logo, a forma como cada pessoa encara este processo é bastante subjetivo, pessoal.

O estudo da carreira docente possibilita, de acordo com Huberman¹³⁷, “a compreensão do percurso de uma pessoa numa determinada organização e a forma como as características dessa pessoa influenciam a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela”. Percebemos, a partir da citação do autor, que a carreira docente se caracteriza por diferentes fases que constituem o ciclo de vida profissional dos professores. Huberman segue uma ordem das fases, admitindo, porém, uma grande diversidade com relação as variáveis históricas, institucionais e psicológicas que configuram uma determinada geração, ou seja, pessoas de uma mesma idade e experiências e vivências comuns num certo espaço de tempo.

As fases propostas por Huberman são as seguintes:

A fase da Exploração¹³⁸, entrada na carreira (1-3 anos de atuação docente). Esta fase é tida como o contato inicial com as situações de sala de aula para aqueles professores que estão estreando na carreira como docentes. É o momento em que o recém formado professor se dá conta de que é o momento de colocar em prática a teoria até então estudada durante o curso. De acordo com Michael Huberman há autores que procuram descrever esta fase na perspectiva de uma sequência de fases que balizam a carreira. De acordo com o autor, Fuller, 1969; Field, 1979; Watts, 1980 falam de um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. O aspecto da sobrevivência traduz o que Huberman chama o “choque do real”. O momento inicial da carreira onde o professor se depara com o exercício da docência, ou seja, a situação real. Huberman coloca que é o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e a realidade da sala de aula. Este é o período onde o profissional se dá por conta de questões importantes que precisa trabalhar a partir de então, entre elas estão: as relações interpessoais, ou seja,

¹³⁷ HUBERMAN, 1992, p. 38.

¹³⁸ HUBERMAN, 1992, p. 39.

conquistar o grupo de alunos com os quais irá trabalhar conhecer e criar uma relação de trabalho com seus pares, realizar um diagnóstico da turma e realidade na qual irá atuar, conhecer o plano político-pedagógico e os planos de estudos da escola, passando assim a ter conhecimento de assuntos que serão abordados com os estudantes, enfim, os materiais e recursos que a escola disponibiliza, entre outros.

Como coordenadora pedagógica, percebo que alguns docentes no início da carreira, ao se depararem com uma situação de sala de aula, muitas vezes não sabem como agir. Durante o curso de formação docente é fundamental que os alunos tenham contato com escolas e as realidades de sala de aula. Desta forma o futuro professor passa a ter bem presente que irá trabalhar com alunos reais, ou seja, curiosos, cheios de expectativas, participativos, estudantes com dificuldades e também discentes que nem sempre estão dispostos a participar da aula planejada. Muitas vezes ocorre a frustração quando o professor descobre que os alunos são reais e não os ideais. Certamente, a vivência e o aprendizado são fortes aliados e contribuem para a realização de um trabalho significativo tanto para o aluno quanto para o profissional da área da educação. Se o profissional se identifica com a profissão, os imprevistos, os desafios e as provocações que vão surgindo parece que se encaminham e encontram alternativas e ou soluções com mais facilidade.

Conforme Huberman, esta etapa se traduz como o “aspecto da descoberta”¹³⁹, o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. Esta “necessidade de sobreviver no novo meio”¹⁴⁰ gera uma insegurança no início, porém à medida que vai se sentindo a vontade com o passar do tempo no novo ambiente e descobrindo caminhos para enfrentar os novos vai adquirindo mais segurança e estabilização e com isto passando para a etapa seguinte.

A fase da Estabilização¹⁴¹ (4-6 anos de atuação docente) é segundo o autor, a fase que se designa pelo estágio do “comprometimento definitivo” ou da “estabilização” e da “tomada de responsabilidades”. Este é o período onde a pessoa

¹³⁹ HUBERMAN, 1992, p. 39.

¹⁴⁰ BOLIVAR, Antonio.(dir.). Ciclos de vida no aperfeiçoamento pessoal e profissional de professores. In: **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola.** Trad. Gilson César Cardoso de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p.15- 63. p. 54

¹⁴¹ HUBERMAN, 1992, p. 39-40.

faz a sua opção, a sua escolha pela profissão, uma vez que passa a ser nomeada, efetivada, pois, já não se encontra mais no período de estágio probatório que se enquadra nos três primeiros anos. Huberman enfatiza que num dado momento as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos ou aos olhos dos outros, sem necessariamente ter que ser por toda a vida. O professor agora procura aperfeiçoar cada vez mais a sua metodologia de trabalho, a relação com os alunos e seus pares, pois já possui alguma experiência e já está adquirindo independência e mais segurança na profissão de professor.

A fase da Diversificação¹⁴², do questionamento (7-25 anos de atuação docente). É a fase em que o docente se permite a experimentar e diversificar e as explicações para tal evolução são diversas, entre elas: a consolidação pedagógica, a diversificação de experiências e também o uso de material didático pedagógico, compreendem e utilizam diferentes modos de avaliação, organizam os alunos de modo diferente na sala de aula, entre outros. A partir da experiência como docente e também atuando como coordenadora pedagógica e acompanhando o trabalho do professor percebe-se que a fase das dúvidas e incertezas já passou. No início da carreira docente, o professor, em alguns momentos não sabe bem ao certo como preparar e conduzir as suas aulas, mas a experiência no decorrer da trajetória permite uma experimentação e diversificação e, conseqüentemente, adquire uma segurança maior e é uma fase em que apresenta uma prática reflexiva, construindo assim o saber a partir das diferentes vivências e adquirindo amadurecimento profissional. Esta ideia fica bem descrita através da fala do professor nº 12, do sexo masculino, ao relatar que “no início da carreira a própria ansiedade e o desejo de acertar provocam insegurança, e o tempo e a experiência auxiliam na realização de um trabalho onde o professor realmente reflete sobre o que está propondo. A experiência contribui muito”.

Por-se em questão¹⁴³ (15-25 anos de atuação docente). Nessa fase o professor parte por momentos de muitos questionamentos, Huberman coloca que ao longo do período as pessoas se põem em questão, sem haver uma consciência muito clara do tipo de diversificação nem do que é que está sendo posto em questão. O autor afirma que os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira

¹⁴² HUBERMAN, 1992, p. 41-42.

¹⁴³ HUBERMAN, 1992, p. 42-43.

sensação de rotina até uma “crise” existencial. De acordo com o autor cabe salientar que não podemos afirmar que todos os professores passam por essa fase, que, entretanto parece afetar mais os homens. Esse período começa por volta dos 36 anos e pode durar até os 55 anos. Para as mulheres chega mais tarde, por volta dos 39 anos, dura menos tempo, até os 45 anos. Vale ressaltar que é uma fase da carreira onde o professor para, reflete e faz um balanço de sua vida profissional.

O professor nº9, do sexo feminino, que possui 24 anos de atuação como docente, relata que:

Ser professor é minha paixão, acredito que posso remeter meus alunos para novas aprendizagens e é claro que na interação entre professor e aluno surgem os desafios que ora desanimam e até nos levam a duvidar sobre a escolha do magistério, mas em outros momentos surgem projetos escolares, experiências e a cumplicidade entre o grupo e estes fazem com que o professor se sinta muito bem e realizado.

Através do relato evidencia-se que este profissional coloca a experiência e vivência de situações momentâneas ou passageiras. Este professor provavelmente foi surpreendido por um episódio que o deixou desanimado, porém não o abalou uma vez que soube administrar bem o fato. Temos que ter bem claro que em todas as profissões existem momentos bons e momentos não tão bons. No entanto cabe uma reflexão e avaliação durante a caminhada, assim como é fundamental saber tirar proveito e aprendizado em cada etapa e em cada experiência. Através de nossa prática profissional, em confronto com a pesquisa bibliográfica e com os depoimentos nas entrevistas, é possível constatar que o profissional necessita de um tempo de caminhada, de atuação docente e de formação pedagógica para realizar uma autoreflexão.

Serenidade e distanciamento afetivo¹⁴⁴ (25-35 anos de atuação docente). Há, nessa fase, uma distância afetiva entre professor e alunos. Um dos aspectos é a diferença de idade e a incompreensão mútua. O professor fica cada vez mais velho em meio aos alunos jovens que se renovam a cada ano. Outro aspecto característico desta fase é a serenidade que os professores evocam em sala de aula. Conseguem prever praticamente tudo o que pode acontecer em sala de aula e devida à vasta experiência possuem respostas e ou alternativas para as diferentes situações. Huberman coloca que este momento de serenidade se expressa na afirmação de ter, enfim “chegado à situação de me aceitar tal como sou e não como

¹⁴⁴ HUBERMAN, 1992, p. 43-45.

os outros me querem”. É chegada a fase em que também baixa o nível de investimento na carreira e também no momento da atuação docente.

Conservantismo e lamentações¹⁴⁵ (25-35 anos de atuação docente). Esta é uma fase em que o professor refere-se de modo negativo ao sistema de ensino. O autor coloca que a tendência é que com a idade há uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado. Esta fase acontece quando o docente atinge a idade de 50 ou 60 anos e se ainda exercem a docência apresentam uma tendência a reclamarem das atitudes dos estudantes, indisciplina, pouca motivação dos discentes, política educacional que acham confusa, sem orientações claras entre outros aspectos. Esta é uma fase de resistência frente às mudanças e no caso da docência pode apresentar dificuldades uma vez que as mudanças acontecem de forma desenfreada.

Desinvestimento¹⁴⁶ (35-40 anos de atuação docente) – esta etapa se caracteriza pelo fenômeno de recuo e interiorização no final da carreira profissional. É o período em que o professor vai se libertando progressivamente, sem lamentar do investimento no trabalho, para destinar mais tempo a si próprio, aos interesses exteriores à escola e também a uma vida social e de lazer. Quando o professor chega nesta fase da serenidade há um desinvestimento progressivo no trabalho. Segundo as investigações de Huberman, a fase dita de “conservantismo” corresponde a uma discordância face à evolução de momento, conduzindo a certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar. Nesta etapa a pessoa mostra-se mais cautelosa e seleciona os compromissos profissionais inclusive em função da própria idade.

Nesta pesquisa tivemos a oportunidade de contar com a participação de uma docente que possui 36 anos de atuação na profissão de professor. Ela relata que não escolheria outra profissão. “Escolhi esta profissão por vocação e na família minha mãe era professora e já admirava o trabalho dela”. Percebemos através do seu relato que ela está numa fase de serenidade, segurança e que consegue perceber com muita nitidez algumas situações que só o tempo nos pode mostrar. Ela propõe que “é preciso acreditar que conseguimos plantar muitas sementes, as quais

¹⁴⁵ HUBERMAN, 1992, p. 45-46.

¹⁴⁶ HUBERMAN, 1992, p. 46.

germinarão trazendo coisas positivas para a sociedade em que vivemos”. Ela também ressalta que teve muitas alegrias no decorrer da caminhada. No entanto, as que mais chamaram a atenção foram situações em que muitos colegas não acreditaram na sua capacidade, no seu poder de apostar naquele aluno com enormes dificuldades. “Realizando um trabalho sério e comprometido com o aluno certamente conseguimos perceber uma luz lá no final do túnel. Esta é a minha realização: poder auxiliar alguém que já estava desacreditado, a construir seu saber”. Com estas colocações percebemos que nestes 36 anos de atuação ela vem realizando um trabalho onde fica evidente o empenho e o verdadeiro compromisso com a educação. Certamente chegará ao final da carreira com a sensação de dever cumprido.

Conforme Huberman¹⁴⁷, quando há serenidade, as pessoas se libertam sem lamentar, do investimento no trabalho, para dedicar mais tempo aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, de maior carga filosófica. A amargura manifesta-se quando o professor se sente mal na profissão e deseja deixá-la, em consequência de mágoas e descontentamentos que adquiriu no decorrer da carreira.

Também existem outros grupos de docentes onde se observa que:

[...] estes já no meio da carreira, por não terem podido chegar tão longe quanto as suas ambições os teriam conduzido, ou que, desiludidos com os resultados do seu trabalho, ou das reformas empreendidas, canalizam para outros lados as suas energias¹⁴⁸.

Pelos pressupostos teóricos de Huberman, supõe-se que cada professor vivencie de maneira peculiar a consolidação da experiência de trabalho inicial e as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional.

Partindo dos referenciais apresentados, é possível compreender como se constroem os percursos de cada docente, entendendo possíveis atitudes e reações em cada etapa, além de valorizar a história de vida de cada professor, pois cada um carrega na bagagem a sua história. Cabe ressaltar que não se pode prever com segurança as fases de cada professor, pois elas não são lineares. Por isso é importante buscar relações entre as pluralidades que atravessam toda uma vida

¹⁴⁷ HUBERMAN, 1992, p. 46.

¹⁴⁸ HUBERMAN, 1992, p. 46

(pessoal, social e profissional), definindo um processo identitário que possibilite e dê respostas às necessidades formativas de acordo com os momentos da trajetória profissional.

4.6 O ser professor e ofício docente

Toda prática educativa é expressão de determinada concepção ou teoria do conhecimento, e está relacionada a um período histórico. Nesse sentido, observa-se que a sociedade enfrenta hoje uma crise de paradigmas e exige cada vez mais da educação uma reflexão sobre os aspectos sociais, culturais e políticos que sejam relevantes para o processo de ensino e aprendizagem. Reconhecendo que toda prática docente é histórica, apoiamo-nos nas ideias de diferentes pesquisadores na área da educação referente ao ser professor.

Segundo Nóvoa¹⁴⁹, “ser professor é o mais impossível e o mais necessário de todos os ofícios”, pois mesmo estando ciente de todos os percalços existentes na profissão, tais como a dificuldade de se inserir no mercado de trabalho, estabelecer ideais pautados na qualidade e no enaltecimento do ser humano e as imposições da própria escola, no que tange o trabalho burocrático, tão insistentemente enraizado dentro da instituição, da falta de tempo e oportunidades para um aperfeiçoamento diário e reflexão das práticas educativas, ato primordial para a profissionalização docente.

Segundo Arroyo¹⁵⁰, a realidade que nos envolve dissemina uma busca acirrada por conhecimentos, não aqueles “que possam ser polarizados entre os que são úteis, necessários para sobreviver para o trabalho e aqueles que são formadores da cidadania crítica e da participação, da criatividade e do desenvolvimento humano”.

Ser professor implica em uma série de atribuições e capacidades, entre elas: a de trabalhar com o educando no sentido de prepará-lo para construir um mundo melhor, onde todos tenham condições de viver com dignidade, respeito e cidadania. O professor também precisa desenvolver ações no sentido de construir uma prática docente reflexiva provocando nos educandos o desejo e o espírito de busca em

¹⁴⁹ NÓVOA, Antonio. **Entrevista**. Revista Pátio, v. VII, n. 27, p. 25-28, ago./out. 2003.

¹⁵⁰ ARROYO, 2000, p. 215.

relação ao conhecimento. Ser professor sugere uma postura crítica, argumentativa e política diante do conhecimento e da realidade. Esta profissão exige clareza do papel, das relações interpessoais, conhecimento em termos de conteúdo, metodologia, recursos e demonstrando gostar de ensinar e aprender e que valoriza o seu trabalho com docente, assumindo o seu ofício no processo de ensino e aprendizagem.

É sem dúvida a função é bastante complexa. Em algumas circunstâncias os professores sentem dificuldades e não sabem ao certo como lidar com os estudantes e enfrentar determinadas situações que permeiam o contexto escolar.

No decorrer da pesquisa algumas falas retratam esta situação. O docente nº 5 ressalta: “acredito que nossos alunos vem para a escola muito despreparados quanto as suas ações e valores importantes para a vida. Isto dificulta a atividade docente já que são questões que devem ser trabalhadas na base. Na adolescência nem sempre conseguimos e isto acaba frustrando o professor em seu trabalho”.

O docente nº 17 complementa dizendo que hoje em sala de aula a grande preocupação é como lidar com os alunos desmotivados e sem objetivos de vida e isto acaba gerando reprovação. “O professor em alguns momentos se questiona sobre o seu papel e se está conseguindo dar conta de tantas coisas que a profissão exige”.

Diante dessas colocações percebemos que muitas vezes o docente se defronta com casos e atitudes de estudantes que o deixam preocupado e muitas vezes sem sucesso nas atitudes que procura tomar para amenizar senão resolver ao impasse. O docente tem consciência do que acontece em suas aulas, no cotidiano escolar e acreditamos que percebe até que ponto é necessário modificar a sua postura para conseguir obter resultados diferentes nas ações empenhadas e até para não sofrer e desanimar com a realidade vivenciada.

No contexto escolar é extremamente necessário oferecer ao professor, no decorrer da sua prática docente, espaços e momentos de trocas com seus pares para ressignificar pensamentos, valores, sentimentos, imaginários, autoimagens. É poder refletir e se necessário for redefinir competências, práticas e capacidades de fazer escolhas. É poder encontrar outro sentido para o próprio ofício de mestre e a própria existência humana.

Cabe ressaltar que não é qualquer pessoa que tem plenas condições e habilidades para o cumprimento desta tarefa com êxito. Também vale salientar que é tarefa do Estado e das instituições formadoras assegurar estes espaços de formação, possibilitando que a qualificação técnica se complete com o desenvolvimento da capacidade crítica e ética, criando condições para a emergência de um profissional que, segundo Arroyo¹⁵¹, aproveitando suas próprias palavras, realmente possa:

- dominar as competências e os conhecimentos necessários à compreensão do mundo, dos problemas reais, entendê-los, entender-se e intervir na vida social e cultural;
- desenvolver a capacidade de fazer escolhas pedagógicas;
- dominar os conhecimentos críticos para promover a verdadeira renovação de teorias educacionais, processos de construção do conhecimento e visões sobre novos métodos;
- fundamentar sua prática em valores éticos, na reflexão sobre a ação, na ação coletiva.

O profissional que desenvolver este perfil certamente atenderá as exigências do art. 13 da LDB que trata das incumbências dos profissionais da Educação Básica, terá abertura para o diálogo com a sociedade, visando a promoção de projetos de interesse da comunidade em que se insere. Terá abertura para o diálogo profissional com seus pares, o que viabilizará sua participação na gestão da escola e reconhecerá a importância do respeito aos valores éticos que permeiam as relações pessoais e profissionais.

As mudanças no contexto acontecem de forma acelerada e o profissional da área da educação precisa estar preparado para acompanhar as modificações e transformações que surgem na conjuntura educacional. Nesse sentido, apontamos alguns tópicos relevantes para os professores do século XXI, alguns presentes nas obras de Demo¹⁵². Pedro Demo¹⁵³ afirma que

No século passado, contudo, o sonho da certeza incontestada foi abalado. De um lado, estudiosos da ciência revelaram as fragilidades desse empreendimento e demonstraram o caráter engajado da investigação científica. De outro, resultados obtidos na investigação da matéria e da história concorreram para que a incerteza fosse finalmente admitida como “ambiente metodológico” necessário ao ato de conhecer.

¹⁵¹ ARROYO, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação do educador**. Revista Educação & Sociedade CEDES, Campinas - S. P. n.º 68, p. 143 -162, Dezembro 1999.

¹⁵² DEMO, Pedro. **Certeza da incerteza: ambivalências do conhecimento e da vida**. Editora Plano. Brasília, 2000. p.10

¹⁵³ DEMO, Pedro. **Ensino Superior no século XXI: direito de aprender**. Reflexões 2004, Bento Gonçalves, PUC. Disponível em www.pucrs.br/reflexões. Acesso em 24.6.2009.

Na fala de Pedro Demo observamos que a educação deve ser uma atividade voltada para o futuro. E aí surge o questionamento: que futuro? Exatamente, um futuro cada vez mais incerto, pois as mudanças são cada vez mais rápidas e imprevisíveis. A alternativa é trabalhar e prepararmo-nos para enfrentar com sabedoria os imprevistos que forem surgindo.

Miguel Arroyo¹⁵⁴ em sua obra *Ofício de Mestre* também compartilha a ideia de que as constantes e aceleradas transformações do mundo atual, oriundas dos avanços tecnológicos, científicos e sociológicos, ocorridos nas últimas décadas, determinam que as pessoas, em especial os docentes, além de adquirirem conhecimentos, estejam preparados de forma dinâmica e criativa para encontrar caminhos, soluções para os novos e complexos problemas com uma visão crítica e criativa.

De acordo com o pensamento de Éder Silveira¹⁵⁵, expresso no texto “Identidade, Subjetividade e Consciência Política no Ensino de História: Reflexões para o professor do século XXI”, é importante que professores se preparem no sentido de:

- Conhecer profundamente sua área de atuação e ter uma base cultural, científica e humanística ampla;
- Estar preparados para os desafios propostos pela tecnologia e globalização;
- Aprender a trabalhar em equipe. A interdisciplinaridade é importante. A disciplina não pode ser vista como um feudo específico;
- Preparar-se para trabalhar com as incertezas e se conscientizar da importância da educação continuada, pois ela reduz o risco de desatualização;
- Evitar a reprodução do conhecimento e aulas instrucionistas e privilegiar a (re)construção do conhecimento;
- Teorizar a prática;

¹⁵⁴ ARROYO, 2000.

¹⁵⁵ SILVEIRA, Éder da Silva. **Identidade, subjetividade e consciência política no Ensino de História**: reflexões para o professor do século XXI. CIÊNCIA E CONHECIMENTO – REVISTA ELETRÔNICA DA ULBRA SÃO JERÔNIMO – VOL. 02, 2007, HISTÓRIA, A.1 p. 1-11. p. 8. Disponível em <www.cienciaeconhecimento.com> Acesso em 20 de maio de 2009.

- Dar ênfase aos conceitos, possibilitando que o educando os construam de forma mais concreta que abstrata;
- Privilegiar uma análise das permanências e discontinuidades no curso da História, optando por um ensino temático e não cronológico;
- Ter alguns cuidados teórico-metodológicos no uso de livros didáticos e de imagens na sala de aula;
- Contextualizar os conteúdos;
- Ter clareza quanto aos objetivos da disciplina de História e nossa função profissional neste contexto social, onde os valores de mercado tendem a sufocar os valores humanos.
- Exercitar a imaginação criativa nas práticas pedagógicas.

Desta forma salientamos e afirmamos que aquele que exerce a função de docente, precisa ser um profissional da educação, uma vez que lida com o conflito de prioridades entre questões de natureza teórica e de natureza prática. Os mesmos conflitos reafirmam o caráter de identidade profissional, visto que ser educador é uma opção, que legitima saberes contextualizados ao ofício docente. Os saberes legitimados servem como ferramentas conceituais e são destinados a realizar e efetivar o exercício da ação docente. Cabe ressaltar que, para realizar o exercício da docência é necessária, uma formação adequada e também é importante que a pessoa se identifique com a escolha desta profissão para que possa exercê-la com competência e comprometimento.

Assim sendo, competências, habilidades e acima de tudo identificar-se e ser uma pessoa empenhada e comprometida com o trabalho expressam características da identidade docente.

Todo docente, independentemente da área e do nível em que atua, a partir do momento em que assume a responsabilidade de preparar situações de ensino e aprendizagem, assume também uma proposta pedagógica de acordo com o contexto em que está inserida a escola. Atuar numa instituição num espaço pedagógico exige diferentes saberes do professor, pois é preciso conviver com fatos, situações, em constante transformação, que fazem parte do processo educativo.

Segundo Tardif¹⁵⁶ é possível afirmarmos que como os saberes específicos da área de atuação se modificam, os conhecimentos pedagógicos necessitam ser construídos e reconstruídos em função de um movimento sócio-histórico.

4.7 Saberes Docentes

O professor, como qualquer outro profissional, vive num contexto histórico, caracterizado por mudanças e nos últimos anos, devido as grandes transformações nos diferentes campos: políticos, econômicos, culturais, científicos e tecnológicos percebemos que estas influências refletem no contexto da escola e, conseqüentemente, na formação ou no trabalho do docente. Estas questões fazem com que os professores se sintam desafiados a caminhar na busca de novos modelos educacionais que contemplem esta nova realidade que está aí.

São transformações no contexto do trabalho, da produção, da comunicação e, principalmente no mundo da informação, acontecendo num ritmo extremamente acelerado. Dificultando e impossibilitando a assimilação de todos esses conhecimentos. O professor nem sempre consegue acompanhar todas estas mudanças devido a uma série de fatores, entre eles: ampla carga horária de trabalho, atuação em mais de um local de trabalho, custo elevado dos livros e materiais de atualização, pouco incentivo por parte dos governantes e inclusive pouco interesse em mudar por parte de alguns profissionais. Estes aspectos influem no sentido da realização de um trabalho direcionado para as necessidades, expectativas e interesses da sociedade atual que se caracteriza por constantes desafios e mudanças. O professor mais do que nunca precisa estar aberto para mudanças na práxis educativa, uma vez que estamos diante de novos paradigmas.

Sob esta ótica, está evidente de que o professor tem um papel significativo e central para desempenhar na educação que se almeja para o século XXI, uma vez que o educador tem o importante papel enquanto agente de mudança. Logo, algumas questões geram uma série de discussões no meio educacional, entre elas: o que é necessário saber para ensinar? Que saberes devem ser construídos pelos professores no decorrer da sua formação inicial e também durante a formação

¹⁵⁶ TARDIF, 2002, p. 264-265.

continuada? Que saberes são necessários para que os docentes consigam identificar, no educando, os avanços, dificuldades ou até mesmo possibilidades para construir as aprendizagens de forma diferente, fazendo uso de uma avaliação coerente justa? São questões que deveriam fazer parte dos debates, grupos de estudos nos diferentes contextos e instituições educacionais.

Vários educadores, em suas pesquisas, sustentam a idéia de que o ensino está sempre a construir uma nova realidade e os docentes ressignificam sua prática, reconstroem seus saberes, pois a educação não é algo acabado ou pronto. De acordo com Tardif¹⁵⁷ “essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições de sua prática”.

Tardif¹⁵⁸ afirma que o "saber docente" é composto por vários saberes, quais sejam:

Saberes da formação profissional: são os conhecimentos ligados às ciências da educação, destinados à formação dos professores desde teorias a métodos pedagógicos.

Saberes disciplinares: emergem da tradição cultural e dos grupos que produzem os saberes de cada área. Correspondem aos diversos campos de conhecimento, tais como Matemática, História, Literatura, etc. Os saberes das disciplinas são aqueles selecionados pela instituição de ensino, correspondendo aos diversos campos do ensino.

Saberes curriculares: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos e apresentam-se concretamente em forma de programas escolares. Os saberes curriculares se referem aqueles que devem ser ensinados no decorrer do processo.

Saberes experienciais: correspondem aos saberes que os professores desenvolvem baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu meio. Esses saberes são constituídos no exercício da prática docente.

Constatamos, a partir dos estudos e pesquisas de Tardif, que os diferentes saberes são elementos que se constituem na trajetória da prática docente, onde evidenciamos que a teoria é o exercício sobre a prática, onde vivenciamos e

¹⁵⁷ TARDIF, 2002, p. 39.

¹⁵⁸ TARDIF, 2002, p. 36-38.

experimentamos diferentes situações. Portanto, não se pode fazer o que não se sabe. A representação do saber se manifesta por meio das grandes decisões pedagógicas, traçadas pelo ofício. É neste sentido que a competência profissional se identifica um ofício, pois o professor em sua vida profissional constrói e reconstrói seus conhecimentos, suas vivências e experiências conforme a necessidade.

No contexto atual encontramos uma vasta literatura e pesquisas sobre a formação e os saberes docentes, entre eles as pesquisas e contribuições de António Nóvoa¹⁵⁹, Maurice Tardif¹⁶⁰, Philippe Perrenoud¹⁶¹, os quais sinalizam para a importância de considerarmos as histórias e trajetórias de vida dos profissionais da área da educação.

Nunes¹⁶² faz referência à teoria metodológica que “dá voz ao professor” que evidencia o pensamento do profissional da educação através do relato de sua trajetória e história de vida. Nunes menciona que segundo Nóvoa¹⁶³ esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de conceitos e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Com diferentes pesquisas e trabalhos nesta área evidencia-se que há uma preocupação com o professor e o quanto a sua maneira de viver pode interferir no trabalho, ou seja, no exercício da docência.

Nóvoa¹⁶⁴ destaca que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”. Maria Célia Nunes dedicou parte do tempo aos estudos sobre a constituição do trabalho docente levando em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional, coletiva. Percebe-se, então, uma mudança no sentido de valorizar os saberes que os profissionais da área da educação constroem no decorrer de sua trajetória com

¹⁵⁹ NÓVOA, António. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 13-34.

¹⁶⁰ TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

¹⁶¹ PERRENOUD, Philippe. **A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

¹⁶² NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação e Sociedade. Vol. 22 número 74. Campinas Abril de 2001, p. 27-42. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?pid. Acesso em 10 de maio de 2009.

¹⁶³ NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 19.

¹⁶⁴ NÓVOA, 1995, p.19.

docente. Conforme a pesquisadora acima referida, na perspectiva de valorizar e refletir sobre a formação de professores, cada vez mais há investimentos nos estudos que dizem respeito aos saberes docentes.

A pesquisadora Célia Nunes destaca que os textos apresentados por diferentes autores mostram que a intenção das pesquisas é apresentar e valorizar o estudo dos saberes docentes na formação de professores. Desta forma ressaltam o que era considerado importante em diferentes décadas, ou seja, a valorização quase exclusiva do conhecimento que o professor tinha sobre a sua disciplina pode ser apontada como uma característica da década de 1960. A década de 1970 é marcada por considerar por ordem de importância os aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino e em segundo plano era apontado o domínio dos conteúdos. Os anos de 1980 foram marcados pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica, onde na época era escolhido um modelo pedagógico a partir do qual o professor orientava seu trabalho.

Os anos 90, devido a uma mudança no contexto, onde as mudanças acontecem num ritmo acelerado, exigem do educador uma atualização constante, com o intuito de ter condições de acompanhar ou compreender as exigências que lhe são impostas no exercício da docência. É preciso que o professor, em algumas situações reflita sobre o trabalho que vem desempenhando e se necessário for busque novas alternativas e enfoques que atendam a demanda do momento.

A pesquisadora Célia Nunes faz referência a Selma Garrido Pimenta¹⁶⁵, quando menciona que repensar a formação dos professores a partir da análise da prática pedagógica, identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor, sendo que esta é construída a partir da significação social da profissão.

De acordo com Schön¹⁶⁶, pesquisador norte americano, a formação docente deveria se apoiar no princípio que ele denomina crítico reflexivo através da dinâmica de triplo movimento: da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação. Assim saberes dos docentes vão constituindo-se a partir

¹⁶⁵ NUNES, 2001. p.29

¹⁶⁶ SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. 77-92

de uma reflexão na e sobre a prática¹⁶⁷. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, construindo uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares em que atuam.

Constatamos que os presentes estudos contribuíram com novos conceitos dando assim uma compreensão diferente sobre o trabalho docente. As novas abordagens passaram a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer, surgindo assim a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos.

O pesquisador canadense Maurice Tardif faz referências aos estudos relativos aos saberes docentes que são utilizados pelos professores em sua prática pedagógica no cotidiano escolar.

Segundo Tardif¹⁶⁸,

[...] quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada.

Observamos nesta afirmação a importância das experiências, vivências e saberes que os professores vão construindo e aplicando em sua prática no dia-a-dia da sala de aula. Sabemos que os saberes dos professores são formados de diferentes saberes uma vez que, são oriundos de diversas fontes e também produzidos em variados contextos. Os professores em sua atividade pedagógica diária planejam, escolhem metodologias que julgam condizentes com a proposta da escola e de acordo com a turma, elaboram tarefas, enfim executam o plano diário e após avaliam a aula a partir de instrumentos de avaliação coerentes. Para a realização destas tarefas o professor necessita fazer uso de diferentes saberes.

¹⁶⁷ LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002 p. 53

¹⁶⁸ TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude & LAHAYE Louise. **Os professores face ao saber**: Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n° 4, p. 215-234. 1991. p. 219.

5 O MAL-ESTAR NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

O tema mal-estar docente circula no meio acadêmico desde a década de 80 do século passado e um grupo bastante significativo de pesquisadores, no mundo inteiro, tem se preocupado com temas relacionados ao desencanto dos professores, suas doenças, a má qualidade de ensino, enfim, fatores que geram descontentamento na atividade docente.

O mal-estar docente é caracterizado pela ausência do prazer de educar, que se manifesta no estado de saúde do profissional. Os problemas que afligem a profissão docente não são algo novo, nem originais; acham-se ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão.

5.1 Contexto histórico e o surgimento de estresse

A escola, de certa forma, reflete o mundo exterior, seus problemas, perspectivas e necessidades. Os profissionais da área da educação, convivendo e trabalhando neste contexto, sofrem pressões, vivenciam situações desafiadoras e precisam encontrar alternativas para administrar cada momento, contribuindo para um ensino de qualidade. Nem todos os docentes conseguem trabalhar e trilhar este caminho de forma tranquila percebendo que cada etapa é uma oportunidade de crescer e se aperfeiçoar como profissional. Encontramos também educadores que sofrem com as pressões e não conseguem visualizar novas perspectivas e com isso podem vir a apresentar uma série de comprometimentos biopsicossociais, prejudicando a qualidade de ensino e gerando problemas para os alunos, para a

equipe administrativa, para os pais e comunidade. É o que podemos chamar de mal-estar na docência.

5.1.1 O mal-estar na docência

O tema mal-estar na docência, segundo os pesquisadores Claus Stöbaus e Juan Jose Mosquera¹⁶⁹ vincula-se aos momentos históricos, políticos e vivências mais íntimas das pessoas enquanto discentes/docentes, pois representam a repercussão de dificuldades encontradas na escola e em outros âmbitos em que se trabalha com a Psicologia da Saúde.

É possível observar crises no exercício da docência, quando os profissionais não conseguem se adaptar imediatamente à situação que se apresenta nas instituições de ensino, quanto à sua função, às ações pedagógicas influenciadas pelas mudanças rápidas no contexto social, à introdução de tecnologias de informação e à comunicação cada vez mais rápida e mais avançada. Percebemos que causas econômicas, políticas, sociais, profissionais, além das propriamente pessoais do docente, suas inquietações, interesses, sentimentos, valores e expectativas também podem contribuir e criar um clima de mal-estar.

Percebemos em comentários e observações de educadores manifestados em situações informais na escola e, inclusive, quando o assunto se refere à valorização do profissional, os professores que já atuam há mais tempo no magistério e que já possuem muita vivência e diferentes experiências, transparece a idéia de que antigamente, em outro contexto histórico, o docente era extremamente valorizado e era considerado uma das fontes de saber mais respeitadas.

O professor Miguel Arroyo¹⁷⁰, através de suas pesquisas, nos mostra que educação nos lembra a escola, não seus profissionais, os educadores. Estes não conseguem ser a referência, mas a instituição escola. Entretanto, Arroyo destaca que os pedagogos foram antes do que a pedagogia e do que as escolas. O magistério é anterior às instituições de ensino. O imaginário sobre o magistério tem

¹⁶⁹ STOBÄUS, Claus; MOSQUERA, Juan Jose; SANTOS Bettina Steren. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

¹⁷⁰ ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 10.

muito a ver com a despersonalização da educação. Coloca que toda relação educativa será o encontro dos mestres do viver e do ser. Os mestres no centro da pedagogia, onde a figura e o papel do professor são de alguém que aprendeu o viver humano, seus saberes e seus valores, os significados e a importância da sua atuação acompanhando as diferentes propostas pedagógicas de acordo com o contexto histórico.

Também o pesquisador em educação, Carlos Rodrigues Brandão¹⁷¹, afirma que a atividade docente sempre foi e será importante para a sociedade.

Fomos um dia o que alguma educação nos fez. E estaremos sendo, a cada momento de nossas vidas, o que fazemos com a educação que praticamos e o que os círculos de buscadores de saber com os quais nos envolvemos estão constantemente criando em nós e fazendo conosco.

Cabe ressaltar que os professores que possuem esta caminhada mais longa no ofício de professor e, inclusive, colegas que já não lecionam mais, que estão aposentados, afirmam que há algumas décadas eram considerados autoridade e respeitados, exerciam funções de grande importância na escola, na Igreja e nas comunidades. Eram respeitados não somente pelos pais, mas também pelos alunos. O contexto atual sinaliza de diferentes formas: a imagem, o descaso em relação à formação inicial e continuada, o desrespeito relacionado à figura do professor, inclusive pela mídia, para uma mudança no sentido de que não está mais havendo o mesmo reconhecimento, gerando de certa forma, uma desvalorização referente à classe docente. Logo, vem o questionamento: o que mudou de forma significativa o trabalho dos educadores?

Para tentar entender os reais motivos desta transformação, hoje, inúmeros pesquisadores, entre eles Libâneo¹⁷², Candau¹⁷³, Tardif¹⁷⁴, Alarcão¹⁷⁵ estão voltados para procurar entender o reflexo desta nova postura. Observa-se no cotidiano escolar, através das falas e também no comportamento de alguns professores, os

¹⁷¹ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. In: AZEVEDO, José Clóvis de et al. (Orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS/ SME, 2000. p. 451.

¹⁷² LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

¹⁷³ CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

¹⁷⁴ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

¹⁷⁵ ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

indícios de desânimo e descontentamento com a profissão docente, a dúvida sobre a importância do professor, a carga excessiva de trabalho, a dificuldade para alguns profissionais da área em relacionar a teoria e a prática nas situações cotidianas, a carência de tempo, salas de aula com turmas numerosas, trabalho burocrático que ocupa boa parte de tempo, a dificuldade de relacionamento com os colegas de trabalho, ou seja, com seus pares. Estas manifestações podem gerar uma preocupação em algumas instituições, a descrença no ensino como fator de modificações básicas das aprendizagens dos alunos, modificação no conhecimento e nas inovações sociais como desafios que provocam grande ansiedade e sentimento de inutilidade, entre outras, se o corpo docente não conseguir enxergar alternativas de mudanças, de crescimento e de novas oportunidades.

Estes fatores podem gerar um grande sofrimento no profissional da educação. É visível, através de narrativas¹⁷⁶ que surgem durante o intervalo na sala dos professores, tais como: “os alunos não nos respeitam mais”, “os pais querem que a gente faça milagres com os filhos deles, mesmo sabendo que a família não consegue mais se impor”, “não estou satisfeita com esta situação, algo precisa mudar”, entre outras que contribuem para deixar os professores com sentimentos de baixa autoestima, de estresse e inclusive outras doenças relacionadas ao seu trabalho.

O docente, cada vez mais, se depara e se encontra diante de situações às quais necessita adaptar-se, entre elas as demandas e pressões externas, que fazem parte do contexto, advindas da família, do ambiente, do meio social, do trabalho/escola, e estes aspectos podem influenciar no trabalho docente. É pertinente afirmar que existem ocupações, atividades que, por sua natureza, são mais atingidas pelo estresse.

De acordo com Lambrou¹⁷⁷, “estudos realizados sobre a profissão de professor, dizem que a mesma está em terceiro lugar no *ranking* das profissões estressantes”. Entre elas está a docência.

¹⁷⁶ Estas falas foram percebidas pela pesquisadora, durante a coleta de dados, nas escolas públicas que faziam parte da pesquisa de campo.

¹⁷⁷ LAMBROU, Helena. **E o estresse como vai.** 2004. Disponível em: <http://helena.nisthai.com/Meus_Textos/meustextos15.htm>. Acesso em: 8 Nov, 2005. p.8.

O trabalho ocupa um papel fundamental na vida do ser humano, e é importante que seja significativo, pois auxilia na formação da identidade do sujeito e também na inserção social da pessoa. E o educador, em algumas circunstâncias, acaba assumindo diferentes papéis e atividades e, em alguns casos, começa a ter o sentimento de que não consegue dar conta das tarefas que lhe são destinadas. Este sentimento não precisa, necessariamente, resultar em *estresse*, no entanto o professor pode ter a sensação de que não é capaz, que não possui potencial para realizar o trabalho que acabou assumindo.

Vale ressaltar que a eficácia docente vai além do aprendizado por parte do aluno. O professor busca caminhos para atingir objetivos, conciliando os seus, os da escola, da comunidade, mas nem sempre estes são atingidos plenamente, o que acaba gerando sentimentos e emoções negativas. Estes podem ser traduzidos como situações pontuais, com um cansaço, que no decorrer do trabalho ele consegue lidar de forma tranquila. Não podemos aceitar que um cansaço, algo momentâneo, um estado ou sensação de falta de força física e até mental, seja confundido com *estresse* e acabar interferindo na imagem que o professor tem de si mesmo.

Não podemos negar que o *estresse* é um problema dos tempos modernos. As pessoas vivem num ritmo bastante acelerado, os horários nem sempre são respeitados, perdemos horas de sono, muitas vezes nossa alimentação não é adequada e também nem sempre nos preocupamos em destinar um tempo para o lazer. É perfeitamente compreensível que o resultado seja a fadiga crônica, mais conhecida como *estresse*.

No dicionário Aurélio¹⁷⁸, a palavra *estresse* significa “conjunto de reações do organismo a agressões de natureza física, psíquica”.

Conforme Souza¹⁷⁹, a palavra *estresse*, assim referida por este autor, quer dizer “pressão”, “tensão” ou “insistência”, portanto estar *estressado* quer dizer “estar sob pressão” ou “estar sob a ação de estímulo insistente”.

O corpo da pessoa que sofre um processo de desgaste logo emite sinais de maneira natural. Ele sinaliza perigo e encontra formas para demonstrar um estado emocional alterado quando se encontra sob pressão por alguma situação. O

¹⁷⁸ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio da Língua Portuguesa**. 3 ed. Curitiba: Positivo Editora, 2004. p. 398

¹⁷⁹ SOUZA, Fernando Pimentel de. **O estresse e as doenças psicossomáticas**. Belo Horizonte, 1997, volume 1, cap. 2, p 1-23. p. 3.

estresse se dá por uma alteração que o indivíduo sofre sempre em que se encontra frente a circunstâncias adversas pelas quais não está acostumado. Há um descontrole gerado pelo desconhecido e, a partir do momento em que aparece, imediatamente o corpo procura uma maneira para se defender.

Esse estado se dá pela força que o corpo faz para reagir às pressões que existem na vida, tendo que se adaptar muitas vezes às estressantes rotinas da vida moderna e urbana, chegando até mesmo a um estado de castigar o seu corpo.

Carvalho¹⁸⁰ também destaca que “o estresse representa aqueles desafios que nos excitam e nos mantêm alertas, sem os quais a vida, para muitas pessoas, seria enfadonha e, até mesmo, sem valor”. Pensando desta forma, cada indivíduo deveria conseguir visualizar as coisas que acontecem em seu entorno com maior naturalidade e tornar isso um aprendizado para a sua vida, carregando novas experiências e maneiras de encarar os problemas.

Conforme Larrosa¹⁸¹, “experiência é o que passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca”. Partindo do conceito de Jorge Larrosa, as experiências dos professores são as vivências, os experimentos, algo que o sujeito prova. Esta atitude geralmente requer coragem e ousadia no trabalho educacional. Encarar desta forma significa que as situações desafiadoras podem se tornar uma oportunidade de crescimento. Mas, nem sempre acontece assim. Geralmente as pessoas, mediante obstáculos, apresentam um comportamento descontrolado que pode ter várias causas, entre elas a sobrecarga do trabalho – que faz com que o profissional precise acompanhar as tendências e estar sempre atualizado e em busca de novidades –, a família, que cada vez mais é deixada de lado, os fatores emocionais, as responsabilidades profissionais, a baixa resistência à frustração, as ameaças constantes, a competitividade, a falta de tempo para si mesmo, a ansiedade, a baixa estima, o estresse de final de carreira, entre outros.

Deve-se lembrar, também, que não é apenas uma situação que desenvolve um nível de estresse que pode ser observado, mas sim, uma sequência de fatos

¹⁸⁰ CARVALHO, CARVALHO, Antônio Vieira de. SERAFIN, Ozílea Clen Gomes. **Administração de recursos humanos**. Thomson Pioneira. São Paulo, 1995. p. 140

¹⁸¹ BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº19, p.20-28, jan-fev-mar-abr 2002.

importantes e de grande peso que provocam a doença, determinando também se o estresse é passageiro ou não.

O professor geralmente sofre um *estresse* decorrente do trabalho, ou como Marilda Lipp denomina: *estresse ocupacional*. De acordo com a autora Alexandrina Meleiro¹⁸²,

[...] o trabalho ocupa a maior parte das pessoas. Geralmente as jornadas são longas, iniciando-se muito cedo e podendo se estender até à noite. Há raras pausas de descanso e/ou refeições breves e em lugares desconfortáveis. O ritmo de trabalho costuma ser intenso e são exigidos altos níveis de atenção e concentração para a realização das tarefas.

O trabalho tem um lugar bem significativo, fundamental na vida do ser humano, para tanto, deve ser realizado com prazer, alegria e, sobretudo, deve-se encará-lo como um investimento afetivo, com o qual a pessoa se identifica. Meleiro¹⁸³ faz referência ao trabalho decente e a sua importância para a sociedade: “professor é uma profissão louvável, que merece respeito e consideração pela nobre missão, de quem a exerce, de transmitir seus conhecimentos aos alunos”. Para que realmente o profissional da educação se realize nesta atividade é preciso uma identificação com o ofício.

5.1.2 Mal-estar momentâneo ou contínuo

O professor inserido na dinâmica capitalista e com o avanço dos meios de informação tem se colocado, em alguns momentos da sua trajetória pessoal e profissional, diante de situações de perda e de mal-estar docente. No decorrer da história docente houve alterações significativas do papel do professor. Algumas acabaram deixando marcas de sofrimento no docente, lacunas entre o sonhado, o imaginado e o real, que levam a um distanciamento entre os ideais da profissão e a realidade profissional.

No cotidiano escolar é visível o professor realizar um trabalho individualizado, cada um desempenha o seu papel e muitas vezes não toma conhecimento do que o colega está fazendo e nem sempre se envolve com questões mais abrangentes da escola. Não consegue perceber e nem trabalhar

¹⁸² MELEIRO, Alexandrina M.A da Silva. In: LIPP, Marilda (Org.). **O stress do professor**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002. p. 14.

¹⁸³ MELEIRO, 2002, p.15.

envolvendo o “todo”. E este isolamento docente no seu espaço de trabalho proporciona sua fragilidade diante de um panorama de culpa que altera significativamente seu desempenho profissional.

Observando o contexto histórico atual onde imperam desigualdades sociais, instabilidade econômica e financeira, famílias estruturadas de forma diferente, e analisando a condição em que muitos educadores atuam, passa a impressão de que a educação não está sendo “olhada” como uma situação com a complexidade que ela exige, e os professores, “isolados” em suas escolas, sofrem com a intensificação das cobranças e sentem-se frustrados diante do pouco êxito de seu trabalho.

Os ideais de uma educação de qualidade e a devida valorização do profissional, atribuídos à profissão docente, são históricos e culturais. De acordo com Gauthier¹⁸⁴:

[...] A tarefa do professor reside em duas funções: a de instruir e de educar. A primeira trata do ensino de conteúdos, desenvolver o programa, certificar-se da aprendizagem dos alunos; a segunda já se refere à gestão de classe, como ele organiza suas aulas, estabelece regras, atitudes e valores, como reage aos comportamentos, como encaminha as atividades.

Nesta afirmação podemos verificar que, além do conhecimento dos conteúdos de ensino, é importante que o professor possua um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes da sua formação contínua, das trocas com os colegas e construídos ao longo de sua experiência.

No entanto, algumas características estão expressas na essência da profissão, ou seja, o educador, profissional comprometido com a causa, tem clareza de que não é só o conteúdo que muitas vezes precisamos. Nesta caminhada precisamos dar conta de outros saberes e outras atividades que são atribuídas ao professor, porém, nem sempre estão ao seu alcance, tais como as situações familiares dos estudantes.

Se não for proporcionado ao estudante, futuro docente¹⁸⁵, o contato com situações reais de escola, sala de aula, contato com o contexto real das escolas, mas apenas com imagens que não se associam com a situação do cotidiano, pode ocorrer uma grande frustração.

¹⁸⁴ GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. trad. Francisco Pereira de Lima, 2. ed., Ijuí: Unijuí, 2006. p. 138.

¹⁸⁵ Futuro docente é o estudante do Curso Normal, aquele que está se preparando para atuar como docente após a conclusão do curso.

Esteve¹⁸⁶ coloca que, dessa forma, o próprio professor também

[...] tende a se culpar desde seus primeiros encontros com a realidade cotidiana do magistério, porque em muito pouco tempo descobre que sua personalidade tem muitas limitações que não se encaixam no modelo de 'professor ideal', com o qual se identificou durante o período de formação inicial.

Os professores formados nessa perspectiva, ao ingressarem nas escolas, sentem-se perdidos, despreparados, pois as representações que tinham sobre a educação e sobre os alunos esfumam-se no decorrer do seu trabalho. Se os professores acumularam várias tensões, conflitos, dúvidas e inseguranças em sua formação teórica, agora se sentem desorientados em seu fazer prático. No período da formação docente o ideal é relacionar a teoria com a prática. O estudante precisa ter contato significativo com o ambiente em que irá atuar. Ele precisa observar, vivenciar e experimentar situações onde tem a oportunidade de atuar como professor. Cabe ressaltar que os docentes que já possuem uma trajetória também possuem uma idealização, as situações do cotidiano também geram incertezas e as expectativas em relação ao trabalho também estão presentes e necessitam ser administradas.

No contato inicial com o exercício da docência, acontece uma nova experiência e desta resultam novas e valiosas descobertas e aprendizagens. De acordo com Miguel Arroyo¹⁸⁷,

[...] As condutas dos alunos põem em entredito nossos poderes e saberes, nossas autoimagens doentes. E de maneira radical. Na raiz. Há motivos para perplexidades. Na nova relação com os alunos fica instalada uma nova relação com nós mesmos. Aprendemos e nos aprendemos. As tensões e medos são legítimos. Tensões que partem do choque com as condutas dos alunos, mas que tocam nas raízes mais fundas de nossa docência.

Esta etapa aproxima-se do contexto do trabalho dos professores para compreender os dilemas que projetam e enfraquecem a profissão provocando mal-estares e, em alguns casos, o adoecimento do profissional.

José Esteve¹⁸⁸ salienta que

[...] A expressão 'mal-estar docente' é intencionalmente ambígua. O termo 'mal-estar' refere-se, segundo o Dicionário da Academia Real da Língua, a um 'desolamento ou incômodo indefinível'. A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando o usamos o

¹⁸⁶ ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** São Paulo: EDUSC, 1999, p.50.

¹⁸⁷ ARROYO, 2004, p. 37.

¹⁸⁸ ESTEVE, 1999, p.12

termo 'mal-estar' sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê.

A pesquisadora Alexandrina Meleiro¹⁸⁹, assim como outros pesquisadores, enfatiza que diversos trabalhos na literatura mundial mostram que "ser professor é uma das profissões mais estressantes da atualidade". Esta afirmação da educadora pode ser percebida no aumento das responsabilidades e sobrecarga que o professor possui. As diferentes concepções de família e que cada vez mais se eximem das obrigações básicas e acabam atribuindo mais esta tarefa para a escola, conseqüentemente, recai sobre o professor.

Outro ponto "nevrálgico" do trabalho docente é a situação financeira do professor. As principais reclamações que estão diretamente ligadas à questão salarial referem-se ao fato de que o salário é muito desvantajoso, uma vez que faz com que o profissional se obrigue a preencher uma ampla carga laboral em diferentes locais para conseguir chegar ao final do mês com um salário digno e que também tenha condições de adquirir livros e materiais para sua atualização constante. Sabe-se que as tarefas de um professor não se restringem apenas ao período em que está na sala de aula, necessitando preparar aulas, provas, corrigir e orientar a produção do aluno, participar de diversos tipos de reuniões, entre outras atividades burocráticas dentro da instituição em que trabalha.

A questão da remuneração põe em debate o quanto a profissão é reconhecida, o quanto ela é necessária e importante desde sempre, enfim, demonstra que o retorno de tanta dedicação nem sempre é justo, colocando, inclusive, como um ponto negativo e que pode influenciar na decisão de escolher ou não a profissão.

Este descompasso e a pouca valorização do trabalho docente, principalmente na rede pública, no sistema capitalista é um dos aspectos de sofrimento do professor. É uma classe que em muitos momentos apresenta um sentimento de exclusão por não ser reconhecida financeiramente pela tamanha responsabilidade que lhe é atribuída. Este aspecto se evidencia na fala do professor nº 28 quando expressa "sinceramente, o professor dedica muitas horas de seu tempo, além de sua carga horária de trabalho e o retorno nem sempre é o merecido. A questão salarial é significativa e deixa muito a desejar".

¹⁸⁹ MELEIRO, 2002, p. 15.

O educador nº 30 afirma: “o professor ao receber o salário ao final de um mês de trabalho se depara com uma sensação de desvalorização. A valorização pessoal e financeira são importantes e merecem um olhar atencioso dos governantes.

Para alguns professores a questão salarial, as diversas atividades e responsabilidades, a falta de tempo, as condições de trabalho, o ambiente e os colegas com os quais trabalha, entre outros, podem provocar um mal-estar momentâneo, ou seja, o professor pode estar com a sua autoestima baixa e qualquer circunstância e até conduta diferente de algum colega já é motivo para sentir-se diminuído ou menosprezado. Ele pode ser tomado pelo sentimento de que não é importante e que o seu trabalho tem pouco valor. Com este tipo de comportamento é possível a equipe diretiva e os próprios colegas realizarem um trabalho no sentido de mudar este quadro. Proporcionar momentos de reflexão, de avaliação e de atividades onde o professor possa ressignificar o sentido de ser docente. Aos poucos ele acaba percebendo a sua importância e adquire segurança naquilo que faz. O profissional de nº 2 que participou da pesquisa de campo ilustra de forma interessante este aspecto quando coloca:

O profissional que gosta do que faz, confia na mudança, acredita no seu trabalho, faz parte do palco da vida, deixa a sua marca fazendo a história consegue passar por cima de questões que o aborrecem no dia-a-dia. Porém, aquele que pensa na sua profissão como um fardo pesado, com certeza acaba se frustrando e adoecendo.

No relato deste profissional percebemos que é uma pessoa que sabe lidar com maturidade e discernimento com as perturbações e com os desafios que fazem parte do trabalho docente no cotidiano da escola. Este professor consegue distinguir e fazer uma leitura do que podemos chamar de situações momentâneas, acontecem, porém também passam.

Há profissionais na área da educação que não conseguem trabalhar estas questões e acabam afetando o emocional e o físico. Para este docente, a situação difícil posta para o professor, em que as incertezas são constantes no seu trabalho e no mundo, acabam gerando desconforto. As desigualdades sociais se evidenciam de forma expressiva e influenciam a sua prática. Contudo, a imagem de professor que se espera é daquele que terá o desafio de ajudar as pessoas a construir uma vida digna. Dessa forma, o professor sente o peso de uma cobrança, já tradicional na profissão, que traz a expectativa de que ele seja um agente transformador da

sociedade através da educação. A sociedade espera a atuação do super herói, ao projetar na figura do professor o protótipo de salvador das juventudes, e o professor se rende à culpa por não atingir os objetivos esperados pelo seu trabalho.

Certamente, temos que analisar a situação também sob outro prisma, onde muitas vezes o professor se faz de vítima da situação. Este docente na realidade não consegue realizar um trabalho dentro das expectativas pessoais, que podem ser muito elevadas. As suas aspirações nem sempre são reais, constantemente compara o seu trabalho com o do colega. A comparação do trabalho em si não é problema, até pode ser uma forma do profissional da educação avaliar e rever aspectos da sua prática docente, mas quando falta autoconfiança ou a sua autoestima é baixa, entre outros aspectos que acabam refletindo num discurso onde ele é o maior prejudicado na situação, isentando-se muitas vezes das responsabilidades que lhe são atribuídas. Nesta circunstância, o professor se coloca na posição de vítima. Assumindo este papel, o profissional pode expressar um sentimento de carência, sentir-se sozinho e sem muita importância.

O professor que sofre por não conseguir vivenciar as expectativas em relação ao seu trabalho, pois nem sempre consegue motivar, encantar ou levar o estudante a perceber o quanto o estudo é importante. Neste caso, o sentimento de incapacidade, de que não é competente e nem possui vocação para exercer a difícil tarefa que é a docência, pode contribuir para provocar um mal-estar contínuo e isto é motivo de preocupação, uma vez que se instala uma situação de insatisfação que pode desencadear um quadro doentio.

O reconhecimento com relação àquilo que é realizado é fundamental para a motivação do trabalhador. Na medida em que o docente é valorizado, ele é capaz de responder com iniciativa e criatividade. Quando, contudo, essa motivação não acontece, são dadas ao educador as condições para que ele responda com desinteresse e desprezo pelo que realiza e não veja qualquer sentido na sua atividade docente. Conforme o relato do professor nº 29 podemos perceber que o reconhecimento no campo profissional motiva e valoriza o trabalho: “acho a nossa profissão muito gratificante, a amizade que fazemos, o carinho que nos é ofertado, e por muitos ainda o respeito e a valorização que nos é dado, nos fortalece, nos encoraja e nos dá a certeza de que acertamos”.

O profissional nº 7 também destaca a valorização no trabalho: "acredito que aqueles que fazem o trabalho com seriedade se doam de verdade a docência, esses optaram em ser professor e não escolheram simplesmente uma profissão. Certamente estes se sentem gratificados e valorizados".

Também temos o depoimento de educadores que não se sentem valorizados na profissão, entre eles o depoimento do professor nº 16 que expressa: "muitas vezes percebo desunião no grupo de professores, existem pessoas que não auxiliam nos projetos e fazem o possível para desmerecer o nosso trabalho. Sinto-me chateada em alguns momentos e parece que a equipe diretiva não percebe o clima que está causando no grupo e em alguns momentos sinto-me fora do 'ninho', como se eu não fizesse parte dessa escola. Problemas pessoais interferem muito no profissional".

Este sentimento é o que o professor percebe, pela sutil exclusão no ambiente de trabalho, um clima de mal-estar, insinuações feitas no próprio espaço escolar pelos colegas, entre outras circunstâncias que contribuem para o desprazer, podem deixá-lo com a autoestima baixa, insatisfeito e sem o apoio do coletivo, isso se percebe no isolamento e está impregnado de um sentimento de culpa. Wanderley Codo¹⁹⁰, ao falar da satisfação no trabalho, afirma: "quando trabalhamos em condições gratificantes, gostamos do produto realizado, alguns até se apaixonam por ele. Mas quando trabalhamos subjulgados, imprimimos raiva ao produto". Este sentimento do professor diante do seu afazer provoca diversos mal-estares, que influenciam diretamente no seu trabalho estabelecendo um círculo vicioso de descontentamento.

As reflexões sobre o ofício do professor são de extrema importância, uma vez que analisam a necessidade de possibilitar a esse profissional um espaço de diálogo, para que saia desse isolamento de seu trabalho e possa construir ressignificados para o seu papel na realidade.

Este espaço é fundamental oportunizar, pois, com o passar do tempo, esgotam-se as tentativas e expectativas de melhoria do professor em relação ao seu papel frente à docência, definindo-se um quadro comportamental de desânimo, chamado por José Esteve de Mal-estar Docente ou Burnout, uma síndrome que

¹⁹⁰ CODO, Wanderley. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1994. p.190.

apresenta-se hoje como um dos grandes problemas psicossociais que estão a afetar profissionais de diversas áreas, em especial os profissionais da Educação.

5.2 A resiliência na educação

A sociedade contemporânea se caracteriza pela complexidade, pela acelerada transformação, pelo grande número de informações e tudo isto pode gerar dúvidas, incertezas. No universo educacional percebe-se um grande avanço teórico sobre as relações humanas e sociais que se estabelecem nas escolas e as possibilidades de encontrar estratégias e alternativas para amenizar ou superar problemas dessa natureza. Desta forma, a educação precisa se configurar num espaço de reflexão crítica em torno desses novos paradigmas que se apresentam e encontrar alternativas cabíveis para o contexto escolar.

Atualmente o ser humano é confrontado com situações que geram grandes mudanças em sua vida, ocasiões que exigem da sua parte cada vez mais flexibilidade, afim de que seja possível fazer uma adaptação saudável à realidade em que vive. Esta circunstância requer não só enfrentar ocasiões adversas, mas implica também em ultrapassar esse confronto com a aquisição de novas competências que, de forma dinâmica, possivelmente resultarão em um nível de desenvolvimento superior do ser humano. Nos diferentes locais de trabalho acontecem situações de desrespeito pessoal e profissional aos seus pares, dificuldades de relacionamento, posturas rígidas, enfim, questões que podem comprometer o trabalho tanto na dimensão individual quanto coletiva.

Conforme Yunes¹⁹¹, o termo resiliência é frequentemente referido por processos que explicam superação de crises e adversidades em indivíduos, grupos e organizações. O termo resiliência foi adaptado ao comportamento humano para definir nas pessoas sua capacidade de superar dificuldades, vencer adversidades e se recompor de uma situação difícil ainda mais fortalecida. Se a pessoa perdeu o emprego, seu cônjuge pediu o divórcio, algo catastrófico ocorreu para ou com ela

¹⁹¹ YUNES, Maria Angela Mattar. SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José (Org). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13.

(acidente, morte de um ente querido, um crime, enchente, etc.), qual será a sua reação neste momento?

Certamente a pessoa irá sofrer, porque a nós nos foi ensinado que coisas deste tipo nos provocam dores. O ser humano se afunda em si mesmo e pode até chegar a afirmar “que está no fundo do poço”. Além do mais, a sociedade como um todo (pais, amigos, parentes, professores) nos ensina que acontecimentos ruins como o erro, a falha ou o fracasso também são coisas horríveis. Mas ninguém nos ensina como aprender com eles e vislumbrar novos caminhos para nos tornarmos melhores se as coisas vierem a se repetir. Não é difícil, em nosso meio de convivência, nos depararmos com inúmeros casos de pessoas famosas ou anônimas que passaram por situações de extrema dificuldade, tragédias e privações, e mantiveram a crença, a fé e a postura de continuar a caminhada, conseguindo ultrapassar os obstáculos e retomar suas vidas ainda mais fortalecidas. Em qualquer circunstância, o ser humano reage de acordo com suas crenças e seus valores. Mas, o que devemos ter em conta, é que é pela mente que iremos perceber tais fatos. E estes, por sua vez, irão gerar respostas após serem “filtrados” pelas nossas mentes.

A psicoterapeuta e empresária paulistana Claudia Riecken¹⁹² faz um interessante estudo da personalidade e do comportamento de pessoas que passaram por adversidades. A autora apresenta algumas conclusões sobre as características destas pessoas, em matéria publicada na revista VOCÊ SA¹⁹³.

Segundo a matéria, ela entrevistou 182 pessoas que passaram por situações críticas: sobreviventes de acidentes graves, campo de concentração nazista durante a Segunda Guerra Mundial e outras adversidades; concluindo que estas pessoas têm em comum determinadas características e habilidades, como autoconfiança, persistência, criatividade, flexibilidade e bom humor perante a vida.

Analisando as características dos resilientes apontadas pela psicoterapeuta, vemos que muitas destas qualidades os profissionais da área da educação utilizam em seu trabalho diário nas escolas. É de suma importância que o professor tenha confiança em si, na sua proposta de trabalho, que seja criativo, dinâmico e que saiba ser flexível quando a situação requer e, acima de tudo, seja uma pessoa bem

¹⁹² RIECKEN, Cláudia. Instinto Vencedor: **Os 12 portais da resiliência e a personalidade dos sobreviventes**. São Paulo: Saraiva, 2006.p. 36-37.

¹⁹³ Revista VOCÊ SA¹⁹³. Edição 104, fevereiro de 2007.

humorada, que consiga perceber no horizonte as alternativas em meio às turbulências que se manifestam no decorrer do caminho.

Baseado nestas competências, pode-se observar que as organizações e o mercado de trabalho buscam hoje em dia pessoas resilientes, ou seja, pessoas que têm uma grande capacidade de adaptação e de vencer obstáculos mantendo a fé, a esperança e o bom humor, independente se o local de trabalho é a escola ou a empresa. Precisam de pessoas que lutem e sejam criativas, mas ao mesmo tempo mantenham uma condição psicológica tranquila em face dos acontecimentos. A boa notícia é que todas estas qualidades podem ser desenvolvidas. É preciso, portanto, que cada pessoa possa analisar sua própria condição em relação a estas competências, e buscar meios de desenvolver aquelas em que estiver aquém do esperado.

O desenvolvimento da resiliência pode proporcionar ao ser humano uma reciclagem pessoal, onde ele renova as energias e se permite a reintegração ou ajustamento a uma nova realidade. Também é uma oportunidade de descobrir novas formas de lidar com a vida e de nos organizarmos de modo mais eficaz. A pessoa, assim como o profissional da área da educação, tem a oportunidade de um melhor preparo para lidar com pressões advindas do meio em que vive, do contexto familiar ou do trabalho. No contexto diário, várias são as oportunidades que surgem para o ser humano desenvolver a capacidade de se adequar e flexibilizar em determinados momentos, não perdendo o foco dos objetivos que pretende alcançar.

Eduardo Carmello¹⁹⁴ comenta que são resilientes as pessoas que possuem uma combinação das seguintes qualidades: a) são bastante confiantes: acreditam em si mesmos e naquilo que são capazes de fazer; gostam e aceitam mudanças, encaram as situações de estresse e adversidades como desafios a serem sempre superados; b) têm baixa ansiedade e alta extroversão: são abertos a novas experiências e formas de fazer as coisas. Nunca desanimam, têm autoconhecimento e autoestima positivos, conseguem administrar seus sentimentos e suas emoções em ambientes imprevisíveis e emergenciais; c) são emocionalmente inteligentes: conhecem suas emoções, sabem administrá-las, conseguem automotivar-se, reconhecem emoções em outras pessoas e sabem manejar relacionamentos; d) são

¹⁹⁴ CARMELLO, Eduardo. **Supere**: A Arte de lidar com as diversidades. São Paulo: Editora Gente, 2004. p. 46.

altamente criativos: procuram constantemente por inovações. Não se conformam com a monotonia; e) dispõem de uma eficaz capacidade de resposta: mantêm altos níveis de clareza, concentração, calma e orientação frente a uma situação adversa.

Desta forma, a resiliência irá permitir o fortalecimento da identidade do professor. O docente precisa fortalecer a sua resiliência no contexto escolar, uma vez que está em contato com dificuldades de relacionamentos, com alunos, desacertos da família e da sociedade, que muitas vezes acabam “invadindo” o ambiente de trabalho, sendo que ele, ainda, precisa ter habilidade para contornar a situação.

É possível afirmar que, através da resiliência, as pessoas apresentam a capacidade de solucionar dificuldades, problemas, autonomia, controle interno, boa autoestima, empatia, capacidade de planejamento e senso de humor. A ousadia de arriscar já é uma manifestação de coragem, de resiliência. Ela pode ser entendida como a potencialidade do sujeito se permitir deixar o outro influenciá-lo ou não. É uma tomada de consciência do que ele deseja ser influenciado.

5.3 O Docente manifestando as diferentes faces do estresse

Não há doenças que possam ser atribuídas especificamente aos docentes, mas os problemas que os afastam das salas de aula dão indícios de que o *estresse* é um dos mais recorrentes. O *estresse* é uma situação que o docente enfrenta e repercute de forma negativa, na maioria das vezes sobre a sua personalidade, resultando em um profissional triste, angustiado, cansado do trabalho exaustivo, e insatisfeito com a profissão. O *estresse* pode manifestar diferentes fases e nem sempre a pessoa consegue lidar sozinha e de forma tranquila com ele, necessitando do auxílio de outros profissionais.

5.3.1 As diferentes fases do estresse

A insatisfação de professores frente às circunstâncias desfavoráveis e os constantes desafios que surgem e que necessitam enfrentar pode provocar sentimentos de impotência, nervosismo, cansaço, irritabilidade, desejo de fugir, desgaste físico e mental, culpa por não conseguir lidar de forma adequada frente a

certos acontecimentos, enfim, estas questões contribuem para que o professor encontre-se numa situação vulnerável ao *estresse*.

O termo *estresse* foi apresentado pela primeira vez ao público em 1936, pelo médico Hans Selye. Com uma precisa versão endocrinológica¹⁹⁵, começou-se a utilizar popularmente o termo e este se difundiu no mundo todo.

De acordo com Molina¹⁹⁶, o *estresse* pode ser descrito

[...] como uma força, tensão, pressão, compressão ou ainda, como um estado físico ou psíquico, carregado de 'energia deformante'. É percebido como uma situação de tensão aguda ou crônica, que produz uma mudança no comportamento físico e no estado emocional do indivíduo, é uma resposta de adaptação psicofisiológica que pode ser negativa ou positiva no organismo.

Segundo Carvalho¹⁹⁷, “o *estresse* está fundamentalmente ligado às questões psicológicas. Assim, o estressado não se dá conta da carga emocional que recebe entrando em um estado de confusão mental, provocando um descontrole das funções normais de seu organismo”. Esse estado se dá pela força que o corpo faz para reagir às pressões que existem na vida, tendo que se adaptar muitas vezes às estressantes rotinas da vida moderna e urbana, chegando até mesmo a um estado de castigar o seu corpo.

Existem diferentes definições de *estresse*, no entanto percebemos que há uma relação particular entre a pessoa e o ambiente como algo que excede seus recursos e ameaça o seu bem-estar físico e mental.

Conforme Marília Lipp¹⁹⁸, Hans Selye propôs, em 1936, que o desenvolvimento e a reação do *estresse* pode ser dividida em três fases: alarme, resistência e esgotamento. Marilda Lipp, pesquisadora da PUC de Campinas, identificou e acrescentou uma quarta fase denominada exaustão, que seria a fase intermediária entre a resistência e a exaustão.

¹⁹⁵ Versão endocrinológica, e tornou um paradigma de pesquisa usado até os dias de hoje, onde a Síndrome do *estresse* biológico, a Síndrome de Adaptação Geral (SAG), apresenta três estágios: reação de alarme comparada aos ciclos de vida, a infância (pouca resistência e reações excessivas); já a fase adulta (elevada capacidade de resistir) associada a fase de resistência; e a velhice (perda das capacidades) representaria a fase de esgotamento). MELEIRO, Alexandrina M. A. da Silva. O *estresse* do professor. In: LIPP, Marilda Novaes (Org.). **O *estresse* do professor**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 12

¹⁹⁶ MOLINA, Omar Franklin. **Eestresse no cotidiano**. São Paulo: Pancast, 1996. p.18.

¹⁹⁷ CARVALHO, 1995, p. 123.

¹⁹⁸ LIPP, 2002, p. 12.

Fase de alarme¹⁹⁹: é quando ocorre no organismo da pessoa uma mudança em resposta ao estímulo. Sob estresse há a liberação da adrenalina provocando uma redução no diâmetro dos vasos conários. Também acontece a liberação de aldosterona, hormônio que diminui a diurese aumentando o volume interno de líquido, o que provoca o aumento do número de plaquetas no sangue e de fibromogênio, favorecendo, assim, a elevação da concentração do sangue – hemoconcentração. Se o estímulo estressor for muito intenso pode levar a pessoa a óbito.

Fase de resistência²⁰⁰: nessa fase quando surge a ação do estressor é prolongada, exigindo uma adaptação do organismo. É o contrário do que acontece na reação do alarme. O indivíduo possui uma sensação de desgaste generalizado, sem causa aparente, e as dificuldades com a memória ocorrem nesse estágio, mas, muitas vezes, não são identificadas pelo indivíduo em situações de *estresse* excessivo.

Fase de esgotamento²⁰¹: desenvolve-se quando a ação do estressor, ao qual o organismo se adaptou e permanece por um longo período e esgota a energia ao qual o organismo se adaptou. A pessoa neste estágio é atingida fisicamente, biologicamente, psicológica e mentalmente. A pessoa tem uma grande propensão a doenças, pois há perda das capacidades.

Na sua análise, a pesquisadora Marília Lipp identificou a quarta fase do estresse e a denominou de “Fase de quase-exaustão”²⁰²: esta fase ocorre entre as fases de resistência e esgotamento. A pesquisadora afirma que o grau de desgaste do corpo diante das agressões físicas e tensões emocionais depende: do efeito direto dos agentes estressores sobre o organismo da pessoa; das respostas internas que estimulam a defesa dos tecidos e de respostas internas que estimulam a renição dos tecidos, por causa da inibição das defesas. Conforme estiver o equilíbrio desses três fatores vai determinar a resistência, a adaptação ou a falência em resposta ao estresse. Vale ressaltar que o mesmo estressor pode vir a provocar

¹⁹⁹ LIPP, 2002, p. 13.

²⁰⁰ LIPP, 2002, p. 13.

²⁰¹ LIPP, 2002, p. 13.

²⁰² LIPP, Marilda e MALAGRIS, Lúcia Novaes O *estresse* emocional e seu tratamento. In: PIMENTEL Range Bernard (Org.). **Psicoterapias cognitivo-comportamentais**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 477.

diferentes reações em indivíduos distintos devido aos fatores genéticos, idade, sexo e personalidade.

Tendo conhecimentos destas fases percebe-se o quanto o *estresse* é capaz de interferir e promover um desgaste no organismo da pessoa. Este, por sua vez, é causado pelas alterações psicofisiológicas que ocorrem quando a pessoa se encontra diante de situações as quais precisa enfrentar uma situação estressante.

Uma pessoa estressada demonstra diversos sintomas que vão se apresentando e mudando sua rotina conforme o tempo. De acordo com Molina²⁰³, fisicamente os sintomas mais frequentes são dores de cabeça, dores musculares, insônia, taquicardia, alergias, queda de cabelo, falta de apetite. E os psicológicos são perda de memória, isolamento, introspecção, sentimento de perseguição, desmotivação, irritabilidade, ansiedade, tiques nervosos, entre outros.

Para o autor, esses sintomas são claramente perceptíveis na medida em que a doença começa a se manifestar, as reclamações costumam ser cada vez mais frequentes, o indivíduo passa a sentir dores de cabeça e no corpo muito fortes, gerando um desânimo pelas atividades realizadas diariamente e a autoestima cai. A maneira de tratar as pessoas se modifica, pois a paciência fica diminuída, a pessoa passa a não gostar mais de sua vida pessoal e de si mesmo, evitando contatos externos, preferindo viver sozinha e isolada de tudo que para ela possa fazer mal.

De acordo com Souza²⁰⁴, a doença surge através de outros problemas já existentes na vida do indivíduo. Mas que, somadas à falta de esperança, desespero, falta de vontade de procurar outros caminhos para melhorar e acabar com os problemas existentes – sintomas típicos do estresse –, acabam por agravar essa e outras doenças. O indivíduo geralmente não acredita que está realmente doente, então existe ainda mais a necessidade da família, dos amigos, enfim, das pessoas que estão por perto, que convivem com ela. É importante que estejam sempre atentas, para que assim possam ajudar a corrigir esse desvio.

Quando se detecta os sintomas de estresse é importante que o indivíduo comece a tomar alguns cuidados para que não atinja um estágio mais avançado da doença. O primeiro passo é conhecer a causa, os motivos do estresse; depois, com a ajuda de um especialista, deve-se procurar minimizar os efeitos. Pode-se também

²⁰³ MOLINA, 1996, p. 26.

²⁰⁴ SOUZA, 1997, p.12.

buscar o conhecimento das dificuldades e sentimentos reprimidos que podem ser as causas e afastar os fatores ou as atividades que podem estar levando o indivíduo a cair nesse processo.

5.3.2 A profissão docente e os reflexos do estresse

A profissão docente encontra-se em um estado crítico e cíclico que vem se evidenciando desde a década de 80: o afastamento progressivo nos quadros docentes pode ser observado ano após ano e inclusive tais resultados estão expressos nas pesquisas realizadas pela UNESCO²⁰⁵, além do crescente desinteresse dos professores por sua profissão, apontados em diversos trabalhos. Conforme Lapo e Bueno²⁰⁶, que abordam a questão da evasão docente como resultado dos desajustes provocados na identidade desses profissionais, alguns professores abandonam a profissão de professor optando por outra, já outros docentes reduzem a carga horária.

Conforme Ângela Luiz²⁰⁷ importante destacar que o trabalho, a energia que o docente desprende para desempenhar a contento o seu trabalho vai muito além da sala de aula, do aprendizado do aluno. O professor se preocupa constantemente em realizar um trabalho que visa a atingir os objetivos propostos e também atendendo os interesses e conciliando as expectativas da comunidade escolar. Estes aspectos podem levar o professor a um estado de tensão que, por sua vez, pode vir acompanhado de sentimentos que causam a baixa autoestima, de complexo de inferioridade desencadeando assim uma imagem que o professor tem de si mesmo. Desta forma abriga-se uma crise de identidade pessoal e profissional, que pode levar a pessoa a duvidar de seu potencial em relação a atividade que exerce.

Conforme a pesquisadora Ângela Luiz²⁰⁸, neste sentido, podemos destacar fatos que acontecem no ambiente escolar onde a família e a sociedade acabam

²⁰⁵ BRASIL. Pesquisa Nacional Unesco. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo: Moderna, 2004. p.138.

²⁰⁶ LAPO, Flavinês Rebolo, BUENO, Belmira Oliveira. **Professor desencanto com a profissão.** Cadernos de pesquisa, São Paulo n° 118, v.1, 2003. p. 65-88.

²⁰⁷ LUIZ, Angela Rodrigues. **Profissão docente e seus reflexos no corpo.** Disponível em www.cbce.org.br/cd/resumo/100.pdf. Acesso em 12 de junho de 2009.

²⁰⁸ LUIZ, Angela Rodrigues. **Profissão docente e seus reflexos no corpo.** Disponível em www.cbce.org.br/cd/resumo/100.pdf. Acesso em 12 de junho de 2009.

transferindo suas responsabilidades e suas atribuições à escola e, conseqüentemente, o professor é “escolhido” para apontar alternativas procurando amenizar e ou resolver questões relacionadas ao ambiente ou contexto familiar. É mais uma tarefa dirigida ao docente sem ao menos questioná-lo com o intuito de verificar se aceita mais este desafio.

Baseando-nos em Ângela Luiz²⁰⁹ podemos dizer que a formação inicial dos professores deveria ser bem crítica e reflexiva, caso contrário pode estimular o estereótipo de aluno ideal, ou seja, ele sonha com uma turma de alunos que possuem o mesmo nível de aprendizagem e que compreendam e assimilam as informações com bastante facilidade, alunos disciplinados, estudantes que realizam todas as atividades propostas. No entanto, quando este se encontra perante uma circunstância real, onde a turma constantemente desafia ou provoca o professor com as mais diversas interferências em seu trabalho pode surgir um sentimento de incapacidade ou despreparo pra atuar como docente. Ele coloca em prática diferentes estratégias aprendidas no decorrer do curso, nas formações contínuas, aprendizagens obtidas com colegas mais experientes e nas literaturas. Com o passar do tempo, as tentativas e expectativas de melhoria do ensino parece que se acabam gerando assim uma situação que leva a um quadro comportamental de desânimo e abatimento, que é apontado por Esteve²¹⁰ de Mal-estar Docente e assim previamente caracterizado em sua obra:

O professor queimado é um fenômeno demasiado familiar para qualquer adulto que trabalhe na Escola pública atual. Os sintomas incluem um alto índice de absentismo, falta de compromisso, um desejo anormal de férias, baixa autoestima, uma incapacidade de levar a Escola a sério, os problemas do professor separam-no cada vez mais de seus alunos.

A partir daí encontramos o termo *burnout*, que para a pesquisadora Marilda Lipp²¹¹ significa (consumir-se em chamas):

[...] é um tipo especial de *estresse* que se caracteriza por um profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado, sentimento que aos poucos pode estender-se a todas as áreas da vida de uma pessoa.

Wanderley Codo²¹² utiliza a expressão *burnout*, traduzida do inglês como “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar (para fora) completamente”, e assim

²⁰⁹ LUIZ, Ângela Rodrigues. **Profissão docente e seus reflexos no corpo**. Disponível em www.cbce.org.br/cd/resumo/100.pdf. Acesso em 12 de junho de 2009.

²¹⁰ ESTEVE, 1999, p. 57.

²¹¹ LIPP, 2002, p. 64.

definida como “uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil”.

O estudo do *burnout* desencadeou-se a partir de muitos outros estados emocionais: falta de motivação, desamparo, desesperança, passividade, alienação, depressão, fadiga, *estresse* e, agora, *burnout*. De modo geral todas essas sensações conduzem as pessoas para a desistência, a não implicação com o serviço prestado.

Segundo a análise de Sheila Câmara²¹³ o panorama que se configura em relação a educação brasileira demonstra um quadro bastante preocupante no que tange às questões relacionadas à saúde dos professores e às relações de trabalho. No cotidiano escolar, ou seja, no dia-a-dia do professor no exercício da docência o ato de ensinar, elaborar o planejamento, estar em constante atualização e acompanhar as rápidas mudanças no contexto histórico e social exigem do professor muito envolvimento e engajamento profissional. Sem dúvida é uma tarefa bastante desgastante e exige muito do professor. Além da realização do trabalho efetivo em sala de aula, o docente também precisa manter um bom relacionamento no ambiente escolar, tanto com alunos quanto com os seus colegas de profissão. Através da minha experiência como professora e levando em consideração o trabalho como coordenadora pedagógica e orientadora educacional é possível afirmar que nem sempre o corpo docente consegue lidar bem com todos os obstáculos e situações que surgem durante a caminhada. Encontramos educadores que têm dificuldade em solicitar auxílio, talvez por constrangimento, ou mesmo compartilhar alguma angústia ou circunstância que pode vir a interferir diretamente no trabalho.

E todas estas questões associadas a outros aspectos que podem causar ou desenfrear uma situação de estresse, como a desvalorização que é percebida através dos baixos salários, escolas com poucos recursos materiais e didáticos

²¹² CODO, 2002, p. 238.

²¹³ MAZON, Vânia; CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila. Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 1, p. 1-14, jan-abr. 2008.

disponíveis para o professor, classes repletas de alunos dificultando um atendimento mais próximo ao aluno, conflito na relação com alunos, alunos pouco comprometidos com os estudos, carga horária excessiva, envolvimento nas políticas e no planejamento da instituição acabam contribuindo para um alto grau de *estresse* que se manifesta na saúde física e mental e no desempenho profissional dos professores. O meu trabalho como coordenadora pedagógica demonstra perfeitamente o quanto esta nova conjuntura que se apresenta propõe inúmeros desafios e os docentes nem sempre estão preparados para enfrentá-los e isto causa uma impressão de impotência, de estagnação. O professor tem a impressão de que não consegue lidar com a situação que está presente em seu cotidiano. É possível aqui novamente citar a minha experiência e registrar o quanto é importante nesta situação o apoio e o suporte da coordenação pedagógica e direção. Em alguns momentos temos a impressão de que o professor não possui mais força e energia para suportar e administrar tudo o que surge durante a trajetória. Como cada pessoa reage de uma maneira isso leva a crer que a reação surge à medida como cada professor digere e encara os acontecimentos com alunos, com pais, com colegas e o próprio exercício da docência.

Nas reuniões de estudos e até mesmo nas conversas informais durante a hora do intervalo, nos deparamos com docentes relatando que perante todo o contexto que se apresenta, muitas vezes, se encontram embaraçados diante da realidade, das novas exigências e demandas, sentem-se desafiados e até incapacitados a desempenhar um papel diferente do até então exercido. Segundo Esteve²¹⁴, “esse novo contexto causa, não raras vezes, no profissional docente sentimentos de mal-estar e impotência”. Desta forma, o autor lembra sobre as tensões, crises e desorientações provocadas nos indivíduos quando estes se encontram diante de circunstâncias onde passam a sofrer uma mudança excessiva em um período de tempo demasiadamente curto.

Através da atuação como coordenadora pedagógica na escola municipal e, neste momento, integrando a equipe de trabalho da secretaria municipal de educação, além da experiência de diversos anos como supervisora de estágio na formação docente, é possível constatar, com bastante segurança, que na atualidade os professores lidam com situações de sala de aula onde há alunos que não estão

²¹⁴ ESTEVE, 1999, p. 59.

envolvidos e nem comprometidos com os estudos, alunos que confrontam e enfrentam os docentes e estas situações causam um desgaste diário ao profissional da educação, pois muitas vezes não sabe mais como agir diante de certas questões. Logo, surge o sentimento de impotência, o descaso com o papel e trabalho do professor ou a desvalorização profissional que afetam e contribuem no sentido de levar o educador a avaliar a si e a sua atuação de forma negativa.

Certamente estes sentimentos comprometem e até podem influenciar o trabalho do corpo docente da escola. O professor desenvolve atitudes negativas, reclama constantemente das atividades propostas, pode inclusive criar conflitos ou situações constrangedoras com seus pares e alunos. Possivelmente a baixa autoestima implicará em sentimentos de exaustão física e mental e desta forma acabam desmotivados com o exercício da docência e assumindo uma posição de frieza, mudança de comportamento tanto físico quanto emocional e possivelmente as relações acabam sendo afetadas.

A pesquisa realizada com docentes ilustra e através dos relatos confirma algumas situações quando questionados se há professores que estão desmotivados com o exercício da docência e quais as possíveis causas.

O docente nº 1 coloca: “Sim percebo vários colegas desmotivados e há inúmeros fatores que são desmotivadores: é complexo lidar com alunos (falta de respeito), remuneração é baixa fazendo com que o professor tenha que cumprir uma grande carga horária, o baixo reconhecimento entre outros”.

O professor nº 4 relata: “Percebo professores desmotivados. Apresentam dificuldades em lidar com o desafio de alunos ‘problemas’, adolescentes revoltados e a família que não dá uma estrutura aos filhos acaba refletindo na sala de aula deixando os professores muito desmotivados”.

O profissional de nº 6 afirma: “a falta de autonomia que um professor tem para tomar atitudes com alunos em relação ao comportamento e atitudes em sala de aula. Os professores acabam ficando tão desanimados que adoecem”.

De acordo com as colocações do professor nº 22 é possível perceber uma sensação de esgotamento tanto físico quanto mental. “Percebo que há colegas que não conseguem administrar com tranquilidade as situações de alunos desrespeitosos, alunos que não se envolvem e nem se comprometem com estudos e trabalhos. Chegam à escola e não demonstram desejo de entrar na sala de aula, já chegam cansados antes de começar o trabalho”.

A partir destes relatos podemos evidenciar sentimentos de mal-estar docente, de impotência e inclusive de insatisfação que acabam interferindo no trabalho docente. Estes fatores deixam o profissional extenuado, cansado e muitas vezes sem força para reagir diante das circunstâncias.

Codo²¹⁵ apresenta algumas questões que foram usadas em pesquisas levando em consideração os fatores exaustão emocional, envolvimento pessoal no trabalho e despersonalização, e estas podem ser utilizadas como referência para o professor refletir e avaliar sobre o seu trabalho, seu relacionamento com as pessoas do ambiente escolar e o seu envolvimento com o exercício da docência.

Questões que contribuem para a exaustão emocional:

- Eu me sinto esgotado ao final de um dia de trabalho.
- Eu me sinto como se tivesse no meu limite.
- Eu me sinto emocionalmente exausto pelo trabalho.
- Eu me sinto esgotado no meu trabalho.
- Eu me sinto cansado de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho.
- Trabalhar diretamente com pessoas me deixa estressado.

Wanderlei Codo apresenta outros aspectos, no entanto optamos por citar estes, uma vez que se identificam bem com o comportamento observado no ambiente escolar.

É importante observarmos as reais dimensões que levam o indivíduo a sofrer uma exaustão profissional, uma vez que toda a pessoa se sente, uma vez ou outra, desta forma. É necessário que as manifestações sejam constantes ou em grandes proporções para que a pessoa possa ser enquadrada nestas características.

Questões que refletem no envolvimento pessoal no trabalho:

- Eu me sinto muito cheio de energia.
- No meu trabalho eu lido com problemas emocionais com muita calma.
- Eu posso criar facilmente um ambiente tranquilo com minha clientela.
- Eu posso entender facilmente o que sente a minha clientela acerca das coisas.
- Eu tenho realizado muitas coisas boas no meu trabalho.

²¹⁵ CODO, 2002, p. 244-245.

Esta pessoa consegue criar uma pré-disposição para encarar as situações cotidianas, pois reconhece suas potencialidades e consegue perceber a sua imagem o mais realista possível. Uma pessoa com uma boa autoestima e que sabe o que realmente é capaz de realizar tem uma percepção bastante aguçada para transitar em diferentes ambientes e comprometendo-se com a causa.

Estes aspectos também apareceram na pesquisa através das seguintes colocações:

Professor nº29: “[...] sou uma pessoa muito positiva, se escuto algo que não me acrescenta nada procuro desconsiderar, pois não deixo me influenciar. Acredito muito que sou ‘eu’ que faço meu ambiente, se estou bem trabalho bem”.

Outro depoimento que demonstra envolvimento do profissional e que ele consegue encarar as situações cotidianas de forma tranqüila conforme colocações do docente nº 2 “O que marca um professor deixando um bem-estar é apostar e acreditar na mudança do seu aluno”.

Através destas colocações podemos perceber que muitas vezes as circunstâncias que se apresentam também dependem da forma como o professor encara. Se for capaz de administrar as situações demonstrando autocontrole e maturidade certamente os resultados também se evidenciam de forma positiva.

No exercício da docência o educador se propõe a atingir objetivos propostos e se não consegue atingi-los é invadido por uma sensação de impotência, de incapacidade pessoal para realizar aquilo a que se propôs. Esta situação leva a pessoa se autoavaliar de forma negativa em relação ao seu trabalho e o mesmo pode perder o sentido. E este aspecto pode levar a despersonalização²¹⁶ que ocorre quando o vínculo afetivo é substituído por um racional. Podemos entender por despersonalização como a perda do sentimento de que estamos lidando com outro ser humano.

Questões que contribuem para a despersonalização:

- Eu sinto que os clientes me culpam por alguns de seus problemas.
- Eu sinto que eu trato alguns dos meus clientes como se eles fossem objetos.

²¹⁶ MATOS, Michelle Nunes e RICCI, Rudá. **A síndrome de burnout e o professor mineiro.** Disponível em www.cultiva.org.br. Acesso em 24.6.2009

- Eu acho que eu me tornei mais insensível com as pessoas desde que comecei esse trabalho.
- Eu acho que esse trabalho está me endurecendo emocionalmente.
- Eu não me importo realmente com o que acontece com alguns dos meus clientes.

Quando a pessoa chega neste estágio, não consegue mais estabelecer relações sociais saudáveis e permanentes. Percebe o que está acontecendo, mas nem sempre tem a clareza para apontar soluções e alternativas para amenizar a situação em que se encontra. Através dos dados coletados não evidenciamos colocações por parte dos docentes que se relacionassem com este estágio.

O autor também traz os sintomas evidenciados na “Exaustão Emocional”:

- Sentimento de não poder dar mais.
- Falta de esperança.
- Crença de que seus objetivos no trabalho não serão alcançados.
- Sentimento de que o trabalho exige demais de si mesmo.
- Sente-se cansado, esgotado, sem energia.

Na “Despersonalização”:

- Sentimento de não querer dar mais.
- Distanciamento emocional.
- Problemas de relacionamento com colegas.
- Atitudes críticas e negativas em relação ao trabalho, clientela e organização.
- Ausência de confiança relativa à organização, colegas e clientes.

No “Envolvimento pessoal”:

- Apresenta motivação, interesse, ideais.
- Possui estímulo, acreditando naquilo que faz e no que poderá realizar.
- Possui sentimento de querer ajudar ou realizar pouco mais do que aquilo que já vem fazendo.
- Procura envolver-se no trabalho, de forma a dar solução aos problemas.
- É capaz de colocar-se no lugar do outro, sensibilizando-se com sua problemática e procurando soluções para suas dificuldades.

Estas questões fazem parte de um inventário, traduzido e adaptado por Benevides-Pereira²¹⁷ e autoaplicado. Totaliza vinte e dois itens que avaliam as três dimensões de *Burnout*: Exaustão Emocional, Despersonalização e Baixa Realização Profissional.

5.4 Professor: autoimagem, autoestima e realização profissional

No ensino, além do conhecimento no ofício realizado pelos docentes, percebemos os aspectos da subjetividade e da afetividade humana. Sabemos que o professor atua dentro de determinados contextos históricos onde se evidenciam os desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social. Estes aspectos contribuem para a formação da personalidade do sujeito manifestando-se na autoimagem e autoestima e, conseqüentemente, repercutindo na autorrealização. Mosquera e Stobäus²¹⁸ afirmam que "é importante entender que no processo pedagógico, além do conhecimento, se trabalha com aspectos de subjetividade e afetividade humana, entre os quais salienta a autoimagem, a autoestima e a autorrealização".

No contexto escolar, a autoimagem do professor surge na interação dele com o contexto social, nas relações estabelecidas com os colegas e também consigo mesmo. Ele relaciona-se com os pares e também com outras pessoas, aprende a observar e reconhecer o meio em que está inserido e, a partir disto, busca realizar um trabalho e ser o mais adequado às exigências que lhes são feitas.

O docente, assim como qualquer outro profissional, tem a necessidade de sentir-se valorizado diante do trabalho, do ofício que executa. A valorização positiva contribui para a autoestima e esta é aprendida mediante a interiorização das experiências boas, onde o sujeito é estimado. Sendo o professor apreciado, provavelmente terá uma boa autoimagem, sua autoestima estará boa e poderá contribuir para a autorrealização, como pessoa e como profissional.

²¹⁷ BENEVIDES Pereira, Ana Maria T. **A saúde mental de profissionais de saúde mental: uma investigação da personalidade de psicólogos**. EDUEM, 2001.

²¹⁸ MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS Claus Dieter. Autoimagem, autoestima e autorrealização na universidade. In: ENRICONE, Délcia (Org.); STOBÄUS Claus Dieter et al. **A docência na educação superior: sete olhares**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 113.

Mosquera e Stobäus²¹⁹ nos apresentam os conceitos de autoimagem que “é mais o reconhecimento do que fazemos de nós mesmos, como sentimos nossas potencialidades, sentimento, atitudes, idéias, a imagem o mais realista possível, enfim, que fazemos de nós mesmos”. A autoestima, para este autor, representa “o quanto gostamos de nós mesmos, realmente nos amamos, nos apreciamos” e autoimagem “é o quanto nos vemos, sabemos que somos capazes de, o como realmente somos”.

Temos consciência de que no cotidiano da escola nem sempre os educadores estão com a autoestima elevada, que em determinadas situações ficam em dúvida quanto a sua autoimagem. Sem dúvida este contexto de avanços científicos, todas as mudanças que ocorrem na sociedade, as fontes alternativas de informação, deixam o professor angustiado, pois em algumas situações tem a idéia de que não é capaz de realizar um trabalho efetivo neste conjunto que está aí.

O professor precisa estar preparado constantemente para conhecer e fazer uso de metodologias e tecnologias de ensino motivadoras, que contribuam para despertar o interesse do estudante. Por outro lado, o professor não pode contar muito com o apoio e acompanhamento da família do aluno. O ritmo de vida alucinante das sociedades modernas, a entrada da mulher no mundo do trabalho, novos conceitos de família, diferentes relações afetivas, exclusão social, desemprego; um quadro que contribui para desequilibrar a criança e/ou o jovem que convive com esta realidade e muitas vezes sem saber como lidar com este contexto. É com estes jovens e crianças que o professor precisa trabalhar.

Se o professor não está muito seguro ou convicto da sua escolha profissional é possível que ele se desestabilize apresentando variáveis aceitáveis que vão desde manifestações emocionais, com baixa autoestima, perda de motivação e sentimento de fracasso, até alterações comportamentais, como queda no rendimento, insatisfação profissional, comportamento agressivo, entre outros aspectos.

²¹⁹ Internet: MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. **Autoimagem, autoestima e autorrealização**: qualidade de vida na universidade. *Psic., Saúde & Doenças*. 2006, v. 7, n.1 [citado 10 Abril 2009], p.83-88. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862006000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2009.

Diante destas manifestações é possível que o docente não se realize na profissão. De acordo com Mosquera e Stobäus²²⁰

A autorrealização pressupõe chegar a ser alguém ou realizar algo que seja importante em nossa própria vida ou a dos demais. Normalmente fazer algo que seja importante para nossa pessoa é também o colaborar para o crescimento das outras pessoas, papel significativo principalmente para os professores [...]

Analisando a citação dos autores, percebe-se a importância do docente ter uma boa autoimagem, o que, certamente, apresentará uma autoestima positiva.

Mosquera e Stobäus²²¹ fazendo referência a Garcia del Cura, destacam alguns traços que evidenciam a autoestima positiva:

- segurança e confiança em si mesmo;
- procura incessante da felicidade;
- reconhecer as qualidades sem maiores vaidades;
- não considerar-se superior e nem inferior aos outros;
- admitir limitações e aspectos menos favoráveis da personalidade;
- ser aberto e compreensivo;
- ser capaz de superar os fracassos com categoria e classe;
- saber estabelecer relações sociais saudáveis e permanentes;
- ser crítico construtivo;
- e ser, principalmente, coerente e conseqüente consigo mesmo e com os outros, respeitando-os e dando-lhes as oportunidades de manifestação.

Segundo os autores Mosquera e Stobäus²²² “estas características ou traços são difíceis da pessoa conseguir, porém não são impossíveis. Cabe salientar que é necessário um melhor conhecimento de si mesmo”. O próprio ambiente escolar pode contribuir neste aspecto quando são oferecidas e propostas atividades que contribuem para desenvolver situações realistas.

É importante destacar que o educador segundo os autores²²³ “possui uma autoestima e autoimagem mais positiva não está totalmente livre de tensões, frustrações, nervosismos, situações que causam abatimento e, inclusive, patologias

²²⁰ MOSQUERA, Juan José Mouriño e STOBÄUS Claus Dieter. O Professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 99.

²²¹ MOSQUERA e STOBÄUS, 2001, p. 116

²²² MOSQUERA e STOBÄUS, 2001, p. 118.

²²³ MOSQUERA e STOBÄUS, 2001, p. 119.

físicas ou psiquiátricas”. No entanto, colaboram nas relações interpessoais sociais e institucionais. Pessoas otimistas têm um sentido objetivo e realista da vida, acreditam na real capacidade dos educandos, estimulam, valorizam o desempenho do aluno, entre outros aspectos que cooperam para a autorrealização no processo pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício da docência é uma profissão bastante complexa. O seu conteúdo também se traduz na sua humanidade, nas relações que estabelece com o outro. A prática docente é carregada de sentido, onde se busca o ser infinito do humano, onde o professor desenvolve pela sua experiência uma prática que, mediada pela reflexão, gera um conhecimento que lhe é específico. Encontramos docentes espalhados pelos quatro cantos do mundo, incansáveis, motivados pelos sonhos, projetos, ideais e, sobretudo, por coragem, determinação e persistência para enfrentar os desafios diários deste sublime ofício que a docência representa. Temos professoras e professores engajados e comprometidos de corpo e alma com as exigências, alegrias e lutas pertinentes à profissão. No entanto, também é necessário mencionar que há pessoas que apenas lecionam, porém, não se identificam com a profissão.

Entretanto, este estudo se propôs a investigar e conhecer quais os motivos que levam a pessoa a optar, escolher o magistério com uma profissão e também compreender por que alguns professores desanimam com o exercício da docência no decorrer de sua trajetória.

A pesquisa realizada no contexto educacional investigado revela que 93% dos professores participantes realizaram uma opção pessoal pela docência e se identificam com a profissão desde o início da sua atividade. Os demais, 7%, se identificaram no decorrer do exercício da docência. No entanto, também é necessário registrar que há circunstâncias e acontecimentos que deixam os educadores desanimados no decorrer da sua trajetória profissional. A reflexão realizada no decorrer desta pesquisa reforça a nossa convicção que a identidade, tanto pessoal quanto profissional, é um processo, é algo em movimento, em

constante transformação, significação e ressignificação. Não é algo estático e nem estável e sim algo que se constrói de acordo com a realidade e o contexto em que se vive. Com a docência, este processo acontece ao longo dos anos de atuação quando tem a oportunidade de conviver e interagir com pessoas com concepções e práticas distintas, procurando compreender e estabelecer relações e vínculos em situações e ambientes distintos.

Sabemos que as inúmeras exigências que a profissão apresenta e, além do mais, as cobranças e as atribuições que a sociedade impõe, podem levar o profissional da área da educação a se desestimular com o exercício da docência, provocando um sentimento de desistência e até de doença psicofisicoexistencial, pois em algumas situações a pessoa se imagina e se considera incapaz de dar conta de tantas tarefas e atribuições. Atitudes e comportamentos agressivos dos estudantes também contribuem no sentido de deixar o professor abatido.

No decorrer desta pesquisa, analisamos a importância de refletirmos sobre o sentido de ser docente, mas também sobre o sentido e o significado da própria existência. É fundamental que o docente reflita e tenha consciência dos seus limites, de suas potencialidades e de suas fragilidades. Verificamos que o contexto escolar e a sociedade em geral exigem um professor sempre disposto a todo e qualquer sacrifício, pronto para solucionar todo e qualquer problema, em condições de dar toda e qualquer resposta. Em nossa reflexão, com teor teológico, avaliamos a importância do docente construir um processo de aceitação de si, buscando reconhecer a própria graça divina concedida a cada pessoa de graça e sem pré-exigência. Acreditamos que esta dimensão pode contribuir, significativamente, para uma vida saudável.

Cabe ressaltar que o profissional da área da educação tem a capacidade de relevar vários acontecimentos e estes abalos podem vir a ser momentâneos com alguns professores. No entanto, outro aspecto que se evidenciou na pesquisa foi a questão salarial. Na opinião deles, a baixa remuneração leva a um desencanto, pois se caracteriza como pouca valorização atribuída ao profissional da área da educação. Estes fatores contribuem para que o professor, aos poucos, se desmotive e, com isto, acabe chegando ao final da carreira como docente carregando um sentimento de frustração.

Sabemos que nem tudo são flores e que no decorrer do caminho deparamo-nos com circunstâncias que causam fortes indícios de mal-estar docente acentuando a necessidade de recriar a profissão, valorizando a atividade docente e, inclusive, recompondo sua imagem social criada pelas descrenças e dificuldades em lidar com situações cotidianas. Entre elas, constatamos: o acúmulo de exigências, que acaba causando um esgotamento tanto físico e mental; carências em termos de recursos pedagógicos; agressões físicas e verbais, que acabam levando o docente à frustração em relação a uma tarefa no trabalho não cumprida ou mal executada principalmente na área docente, resultando em desalento e desilusão frente à profissão escolhida. Daí a importância da escolha profissional de forma consciente. Embora escolhas sejam caminhos que se encontram todos os dias em nossa vida, escolher é deixar uma coisa para pegar outra.

A opção por ser e continuar sendo professor e o desvelamento da importância da reafirmação da escolha feita em certo momento da existência são aspectos que determinam a relevância desse trabalho, o ofício docente.

Apesar de alguns docentes serem acometidos pela síndrome do mal-estar docente, questão que está ligada com a pouca valorização do trabalho do educador, evidente no nosso contexto social, cabe salientar que a nobreza do Magistério reside na capacidade de transmitir aos estudantes a beleza e a grandiosidade dessa magnífica experiência que é a vida. A profissão de professor, além de construir o conhecimento com o aluno, contribui na formação do ser humano.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Histórias e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

_____. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, Délcia. (Org.) **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 9-23

AQUINO, Santo Tomás. Questões discutidas sobre a verdade. In: **Seleção de textos**. São Paulo: Abril, 1973. (Coleção Os Pensadores, 3) p. 23-72.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação do educador. **Revista Educação & Sociedade**, CEDES, n. 68, p. 143-162. São Paulo, Campinas: dez. 1999.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 10.

BECKER, Daniel. **O que é a adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BEE, Helen. **O ciclo vital**. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BENEVIDES Pereira, Ana Maria T. **A saúde mental de profissionais de saúde mental: uma investigação da personalidade de psicólogos**. EDUEM, 2001

BIOGRAFIA DE MARTINHO LUTERO. Disponível em <<http://www.luteranos.com.br/lutero.html>> Acesso em: 10 Maio 2009.

BOLIVAR Antonio. **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Trad. Gilson César Cardoso de Souza Bauru. São Paulo: EDUSC, 2002. p.15-63

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan-fev-mar-abr, 2002.

BRAKEMEIER, Gottfried. O ser humano na ótica da confissão luterana - Princípios de uma antropologia teológica. In: GOLDMEYER, Marguit; WACHS, Manfredo C.; MALSCHITZKY, Gustavo. **Luteranismo e educação**: reflexões. São Leopoldo, Sinodal/Rede Sinodal de Educação, 2006. p. 51-62.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. In: AZEVEDO, José Clóvis de et al. (Orgs). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS/ SME, 2000. p. 449-462.

BRASIL. Pesquisa Nacional Unesco. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

BUENO, Francisco da Silveira. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1968.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CARMELLO, Eduardo. **Supere**: A Arte de lidar com as diversidades. São Paulo: Editora Gente, 2004.

CARON, Lurdes. Formação de Professores: um desafio presente na história da Educação Brasileira. In: OLIVEIRA, Lílian Blanck; RISKE-KOCH, Simone; WICKERT, Tarcísio Alfonso (Org.). **Formação de docentes e Ensino Religioso no Brasil**: tempos, espaços e lugares. Blumenau: Edifurb, 2008. p. 62-71.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org). **Viver e construir a profissão**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 21-50.

CARVALHO, Antônio Vieira de; SERAFIN, Ozílea Clen Gomes. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Thomson Pioneira, 1995.

CHIAPPIN, Achylles. **Formação da personalidade**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia, São Lourenço de Brindes, 1981.

CODO, Wanderley; MENEZES, Iône Vasques. O que é burnout? In: CODO, Wanderley (Coord). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1994. p.237-271

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

D'ANDREA, Flávio Fortes. **Desenvolvimento da personalidade**. São Paulo: Difel, 1982.

DEMO, Pedro. **Certeza da incerteza**: ambivalências do conhecimento e da vida. Editora Plano. Brasília, 2000.

_____. Ensino Superior no século XXI: direito de aprender. Reflexões 2004, Bento Gonçalves, PUC. Disponível em www.pucrs.br/reflexões. Acesso em 24.6.2009.

Diretrizes da Política Educacional da IECLB. In: **Textos Orientadores para a Educação Evangélico-luterana da Rede Sinodal de Educação**. Rede Sinodal de Educação/Sinodal, 2005.

DUBAR, Claude. **A socialização**: Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Porto: Porto Editora. 1997.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade, Juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. _____. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

_____. _____. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

_____. **O ciclo de vida completo**. Trad. VERÌSSIMO, Maria Adriana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ESTEVE José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

_____. **Professores em conflito**. Madrid: Narcea, 1984.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio da Língua Portuguesa**. 3 ed. Curitiba: Positivo Editora, 2004.

FERREIRA, Joaquim Armando; SANTOS, E. R.; VIEIRA, C. C. Autoestima, estilos de tomada de decisão e atitudes de carreira: Um estudo exploratório. In: ALMEIDA, Laurinda (Org.). **Avaliação psicológica**: Formas e Contextos. Braga: APPORT, Universidade do Minho, 1991, p. 491-499.

FIERRO, Alfredo. Desenvolvimento da Personalidade na Adolescência. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Trad. Francisco Franke Settineri e Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 288-298.

FLORENZANO, Ramón. **El adolescente y sus conductas de riesgo**. Santiago: FOSIS, 1997.

FONSECA, Selma Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida.** Campinas: Papyrus, 1997. p. 185.

FRANKL Viktor Emil. **Em busca de sentido: Um Psicólogo no Campo de Concentração.** Disponível em: <<http://www.mentesboreanas.org/viktorfranklbuscadesentido.pdf>> Acesso em 31 Mai, 2009. p. 49.

FRASS, Hans Jürgen. **Crer e aprender.** Estudos Teológicos, 34(2), São Leopoldo, 1994. p. 180- 198.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Maria Virgínia (Org). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 289-303

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Trad. Francisco Pereira de Lima, 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOFFMAM, E. **Estigma.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão.** São Carlos: UFSCAR, 1996. (tese de doutorado).

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOCH, Lothar Carlos. **Perguntando pelo sentido da vida.** São Leopoldo, Sinodal, 1991.

HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org) **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1992. p. 31-61.

KAPLAN, Bonnie; DUCHON, Dennis. **Combining qualitative and quantitative methods in information systems research**: a case study. MIS Quarterly, v. 12, n. 4, p. 571-586, Dec. 1988. Trad. Cláudia Dias e Denise Fernandes. Brasília. Nov. 1999. p.16-33.

KAPLAN, H; SADOCK, B.. **Compêndio de psiquiatria**: ciências do comportamento e psiquiatria clínica. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LAMBROU, Helena. **E o estresse como vai**. 2004. Disponível em: <http://helena.nisthai.com/Meus_Textos/meustextos15.htm>. Acesso em: 8 Nov, 2005. p.8

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. **Professor desencanto com a profissão**. Cadernos de pesquisa, n. 118, v. 1, p. 65-88. São Paulo, 2003.

LELIS, Isabel. **A polissemia do magistério**: entre mitos e histórias. Rio de Janeiro: PUC-Rio,1996.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia (Org). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. 367-382.

LEVINSON, D. The mid-life transitionperiod in adult psychosocial devepolment. In: GRIFFA, Maria Cristina; MORENO, José Eduardo. **Chaves para a Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Paulinas, 2001. p. 99-112

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-80

LIDZ, Theodore. **Pessoa**: seu desenvolvimento durante o ciclo vital. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LIPP, Marilda Novaes (Org). **O estresse do professor**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002. p. 11-27

LIPP, Marilda. **Pesquisas sobre estresse no Brasil**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

LIPP, Marilda; MALAGRIS, Lúcia Novaes. O *estresse* emocional e seu tratamento. In: PIMENTEL, Rangel Bernard (Org.). **Psicoterapias cognitivocomportamentais**. Porto Alegre: Artmed, 2001 p. 475-490.

LUIZ, Ângela Rodrigues. **Profissão docente e seus reflexos no corpo**. Disponível em www.cbce.org.br/cd/resumo/100.pdf. Acesso em 12 de junho de 2009.

LUTERO, Martim. Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs. In: LUTERO, Martim. **Obras selecionadas**. V. 5. São Leopoldo / Porto Alegre: Sinodal/Concórdia, 1995. p. 305-312.

MALSCHITZKY, Harald. Aspectos de uma antropologia cristã. In: GOLDMEYER, Marguit; WACHS, Manfredo; MALSCHITZKY, Gustavo. **Luteranismo e educação: reflexões**. São Leopoldo: Sinodal/Rede Sinodal de Educação, 2006.

MATOS, Michelle Nunes e RICCI, Rudá. **A síndrome de burnout e o professor mineiro**. Disponível em www.cultiva.org.br. Acesso em 24.6.2009

MAZON, Vânia; CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila. Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 1, p. 1-14, jan-abr. 2008.

MELEIRO, Alexandrina M. A. da Silva. O estresse do professor. In: LIPP, Marilda Novaes (Org.). **O estresse do professor**. Campinas: Papirus, 2002. p. 11-28.

MOLINA, Omar Franklin. **Estresse no cotidiano**. São Paulo: Pancast, 1996.

MOLTMANN, Jürgen. **Teologia da esperança**. São Paulo: Herder, 1971.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOSQUERA, Juan José Mouriño e STOBÄUS, Claus Dieter. Autoimagem, autoestima e autorrealização na universidade. In: ENRICONE, Délcia (org); STOBÄUS, Claus Dieter et al. **A docência na educação superior: sete olhares**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 111-130.

_____. Autoimagem, autoestima e autorrealização na universidade. *Psicologia. Saúde & Doenças*. 2006, v. 7, n.1 [citado 10 Abril 2009], p.83-88. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862006000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2009.

_____. O Professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, Délcia (Org). **Ser professor**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 91-107

NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 14-43.

_____. **Entrevista**. Revista Pátio, v. VII, n. 27, p. 25-28, ago/out. 2003

_____. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p.13-34.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 93-124.

_____. Os professores: um objeto da investigação educacional. In: NÓVOA, António (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 14-47.

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

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 22, n. 74, p. 1-11, apr. 2001.

O DELIUS, Catarina Cecília; CODO, Wanderley. Salário. In: CODO, Wanderley (Coord). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.193-203.

OSÓRIO, Cláudio Maria da Silva. In: EIZIRIK, Cláudio Laks; KAPCZINSKI, Flávio; BOSSOLS, Ana Margareth Siqueira. **O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 141-158.

OUTEIRAL, José Ottoni. **Adolescer: Estudos sobre adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

PALÁCIOS, Jesus. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Trad.Francisco Franke Settineri e Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 306-321.

_____. O que é a adolescência. In. COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro(Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Trad. Francisco Franke Settineri e Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 263-272.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PATTON, Michael Q. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills, CA: Sage, 1980.

PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido. In: EGGLETT, Edla et. ali. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. EDIPUCRS: XIV ENDIPE, 2008. p. 646-662.

PERNOUD, Régine. **Luz sobre a Idade Média**. Trad. GONÇALVES, António Manuel de Almeida. Portugal: Publicações Europa-America, 1981.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad.Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

_____; LIBÂNEO, José Carlos (org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-57.

_____. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli de; OLIVEIRA, M. Rita N. Sales de (Orgs). **Alternativas no ensino de didática**. São Paulo: Papyrus, 1997. p. 37-69.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

_____. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista Faculdade de Educação. São Paulo, v 22, nº2, jul/dez, 1996. p. 72-89.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Manual de Metodologia Científica**. 3ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

Revista do Instituto Humanitas Unisinos. Edição 195 de 1 de Junho de 2009

Revista VOCÊ AS. Edição 104, fevereiro de 2007.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1984.

RIECKEN, Cláudia. **Instinto vencedor- Os 12 portais da Resiliência e a Personalidade dos sobreviventes**. São Paulo: Saraiva, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, Demerval. A política Educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS; Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 30-39.

_____. Trabalho apresentado na mesa redonda “**A formação do educador e os saberes que a determinam**”. IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro – SP, 30.05.1996.

_____. O legado educacional do “Breve Século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Demerval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professore e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. 77-92

SILVA, Eliana Aparecida Torrezan da; MARTINEZ, Alessandra. Diferença em nível de estresse em duas amostras: capital e interior do estado de São Paulo. In: **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 22, n.1, p.1-9, mar. 2005.

SILVEIRA, Éder da Silva. **Identidade, subjetividade e consciência política no Ensino de História: reflexões para o professor do século XXI**. CIÊNCIA E

CONHECIMENTO – REVISTA ELETRÔNICA DA ULBRA SÃO JERÔNIMO – VOL. 02, 2007, HISTÓRIA, A.1 p. 1-11. p. 8. Disponível em www.cienciaeconhecimento.com acessado em 3.6.2009.

SOUZA, Fernando Pimentel de. **O estresse e as doenças psicossomáticas**. v 1, p 1-23. Belo Horizonte, 1997.

SOUZA, Rosimere Melo. Conexões de saberes: projeto democrático na universidade pública brasileira? In: SILVA, Veleida Anahí da (Org.). **Conexões de saberes: um desafio, uma aventura, uma promessa**. Aracaju: UFS, 2007. p. 8-198.

STOBÄUS, Claus; MOSQUERA, Juan Jose; SANTOS Bettina Steren. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

STRECK Gisela. **Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs**. São Leopoldo 2000. p. 3. (mimeo)

STRECK, Danilo Romeu. **Pedagogia no encontro de tempos: Ensaio inspirados em Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD Claude; LAHAYE Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº. 4, p.215-234, 1991.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TILLICH, Paul. **Dinâmica da fé**. São Leopoldo: Sinodal, 1974,

ULMANN, Jacques. O pensamento educativo contemporâneo. In: POMBO, Olga (Org). **Educar e Ensinar: Materiais de Estudo**. Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, 2001. p. 9-26.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloisa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA

PROJETO DE PESQUISA – IDENTIDADE DOCENTE

PROFESSORA PESQUISADORA: JUSSARA WILBORN GRIEBELER

PROFESSOR ORIENTADOR: MANFREDO CARLOS WACHS

DATA DA PESQUISA: 1º SEMESTRE DE 2008

QUESTIONÁRIO NÚMERO:_____ IDADE DO ENTREVISTADO(A):_____

1. Tempo de atuação no exercício da docência
2. Qual a sua formação?
3. E onde você cursou sua graduação?
4. Descreva o ambiente de trabalho relatando sobre: como é o relacionamento no contexto escolar, se ele contribui para o exercício da docência ou se é desfavorável, provocando no professor a atitude da desistência.
5. Comente sobre a sua opção pelo exercício da docência.
6. Se você pudesse escolher optaria por uma profissão que não fosse ao magistério? Por quê?
7. No contexto escolar do município de Estância Velha você percebe ou conhece professores que estão desmotivados com o exercício da docência?
Em caso afirmativo quais são as justificativas ou os motivos que a outra pessoa apresenta?
Em caso negativo, em sua opinião quais seriam os eventuais motivos da desmotivação e até desistência?
8. Quais são os acontecimentos da vida escolar que repercutem na atividade docente? E como eles se evidenciam?
9. O que é que distingue, ao longo da trajetória profissional, os docentes que chegam ao fim da carreira carregados de sofrimento daqueles que o fazem com serenidade?
10. Relate alguma experiência marcante, positiva ou negativa, vivenciada por você educador, em seu cotidiano de trabalho, que influencia no mal-estar ou no bem-estar na docência.