



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6325 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

**PROFISSIONALIDADE DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Camila Macenhan - Instituto Federal do Paraná, Campus Palmas

Agência e/ou Instituição Financiadora: Não

### **PROFISSIONALIDADE DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

O presente texto discute sobre representações da profissionalidade docente, por meio das narrativas de professoras da Educação Básica. A problemática deste estudo compreende: quais as representações de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o desenvolvimento da sua profissionalidade?

Os conceitos que concernem ao campo epistemológico deste estudo advêm de Bourdieu (2009). No decorrer da investigação, ocorreu análise dos componentes mencionados pelos professores para o desenvolvimento da sua profissionalidade, por meio da realização das narrativas da formação. Para discutir profissão docente, são apresentadas análises a partir dos estudos de Giroux (1997) e das discussões sobre profissionalismo, profissionalização e profissionalidade, amparadas em Fernández Enguita (1991), Gimeno Sacristán (1999) e Popkewitz (1997). Os escritos de Lefebvre (1983) fundamentam a compreensão sobre representação, as quais surgem do espaço que perpassa a relação entre o que os sujeitos concebem e o que eles vivenciam.

O **objetivo** deste texto é: identificar, por meio de interpretações analíticas, as representações de professores da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, Paraná, a respeito do desenvolvimento da profissionalidade.

A partir de três escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR, as quais, segundo relatório da rede, possuíam maior número de professores que estavam aposentados pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e continuavam no exercício da docência, chegamos aos sujeitos desta investigação: oito professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As participantes desta investigação receberam nomes fictícios para garantia de anonimato, sendo escolhidos em ordem alfabética, a partir da sequência de participação no estudo: Andressa, Bernadete, Caroline, Débora, Eloísa, Fernanda, Gabriela e Helen.

O presente estudo teve seu desenvolvimento a partir da abordagem qualitativa e, como **metodologia de pesquisa**, utilizou narrativas da formação das professoras sobre a forma

como a própria categoria identifica as condições de seu trabalho e de qual modo os professores percebem a autonomia no exercício da docência.

As narrativas da formação docente, na perspectiva de Catani e Vicentini (2006) e de Souza (2006), foram o **método** para coleta dos dados da pesquisa. Para caracterizar o processo de escrita das narrativas, Souza (2006, p. 14) pontua: “A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do *conhecimento de si*”. A narrativa da vida dos sujeitos faz parte das pesquisas biográficas e é possível este ir e vir em relação à investigação-formação e formação-investigação.

Para Souza (2006), por meio das narrativas de formação, é possível detectarmos as reflexões sobre a profissão; logo, tanto os aspectos pessoais quanto os profissionais são contemplados. Conforme o autor citado defende:

As histórias de vida e as narrativas de formação marcam aprendizagens tanto na dimensão pessoal quanto profissional, e entrecruzam movimentos potencializadores da profissionalização docente, as quais inscrevem-se na história de vida de cada sujeito, na sua dimensão de ator e autor de sua própria narrativa de formação. (SOUZA, 2006, p. 169).

As palavras de Souza (2006) revelam os aspectos que permeiam a caminhada profissional docente a partir das histórias de vida e das narrativas. Para Catani e Vicentini (2006), os relatos biográficos possibilitam aos sujeitos a articulação das experiências que tiveram, de forma a dotar de sentido a própria trajetória profissional. Tal processo de ressignificação da trajetória pelas experiências é realizado por meio das narrativas.

Para compilação dos dados e **discussão dos resultados**, a Análise Textual Discursiva (ATD) é um procedimento de pesquisa que permite reconstruções concomitantes entre as unidades constituintes e a compreensão renovada do todo. Nesse sentido, Moraes e Galiazzi (2006) pontuam que as reconstruções se referem ao próprio entendimento de ciência e sua forma de produção, ao objeto de pesquisa e à sua compreensão, à competência de produção escrita e ao sujeito pesquisador.

Ao longo do processo de pesquisa, o olhar do pesquisador também é alterado e a ATD possibilita esse movimento constante. Tal afirmação é possível quando observamos os focos mencionados para a realização da abordagem de análise citada, os quais envolvem: a) a desmontagem dos textos; b) o estabelecimento de relações; c) o processo de captar o novo emergente; e d) a consideração a respeito do processo auto-organizado.

Para fundamentar as análises da presente pesquisa, optamos por trazer a terminologia profissionalidade, diante da condição que Popkewitz (1997) menciona sobre o termo “profissionalização” como abrangente no conflito de interesses entre os sujeitos. Durante o processo de formação profissional dos professores, esses interesses distintos se inter-relacionam e entram em uma espécie de choque; assim a “[...] profissionalização do professor manteve suas contradições internas” (POPKEWITZ, 1997, p. 85). Nessa perspectiva, as contradições são explicadas pelos sentidos divergentes que o termo pode assumir.

Para discutir o desenvolvimento da profissionalidade docente, as considerações sobre a autonomia que o docente apresenta ao desenvolver seu trabalho compõem uma das categorias de análise. Nesta questionamos os motivos que interferem para que a autonomia docente seja reduzida. Amparamo-nos nas afirmações de Fernández Enguita (1991), no sentido de que:

O que faz com que um grupo ocupacional vá para as fileiras privilegiadas dos profissionais ou nas desfavorecidas da classe operária não é a natureza dos bens ou

serviços que oferece, nem a maior ou menor complexidade do processo global de sua produção, mas a possibilidade de decompor este último através da divisão do trabalho e da mecanização - que está, sim, determinada em parte por sua natureza intrínseca, a do processo -, o afã das empresas capitalistas ou públicas por fazê-lo - que depende da amplitude de seu mercado real ou potencial - e a força relativa destas e daquele, isto é, de empregadores e empregados reais ou potenciais. (FERNÁNDEZ ENGUIA, 1991, p. 42).

Diante das considerações do autor mencionado, percebemos que os grupos profissionais possuem características singulares que os diferenciam da classe operária. A questão da autonomia no desenvolvimento da profissionalidade aparece como um dos elementos centrais, pois o profissional necessita da concepção de totalidade a respeito de seu trabalho. Por outro lado, ao perder a concepção de totalidade sobre seu grupo, os membros convivem com a desqualificação e a desagregação do trabalho. Eles perdem cada vez mais a capacidade de controle e autonomia. Logo, a identidade dessa categoria profissional recebe interferências. Ressaltamos que o termo “controle” para a categoria não está sendo utilizado no sentido de mera imposição de algo à sociedade. O termo tem como sentido a forma de o grupo profissional deter o conhecimento de seu trabalho a partir da concepção de totalidade.

Os dados deste estudo foram analisados com o processo de decomposição do todo em suas partes constituintes, a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galliazi (2006, 2007). Como **resultados**, apontamos as relações que as professoras trazem sobre o conhecimento específico da docência, a autonomia em seu trabalho e o reconhecimento social da profissão docente. Diante dos dados, as discussões e os resultados evidenciam que os pontos comuns entre o desenvolvimento da carreira docente das professoras participantes do estudo são mais escassos que pontos específicos das trajetórias profissionais, o que revela que a profissionalidade docente está em fase de elaboração pela categoria.

Uma das categorias originadas deste estudo abrange as representações das professoras da Educação Básica em relação à autonomia no desenvolvimento da caminhada profissional docente. Movimento na carreira docente e estabilidade na área de atuação; conhecimento advindo do tempo na profissão, com a relação entre coletivo versus individual, são, portanto, fatores que compõem as discussões sobre autonomia na carreira docente.

A autonomia não está associada à perspectiva singular de realizar aquilo que se deseja e, com isso, ocasionar disputas entre os profissionais. Pelo contrário, com ela surgem possibilidades de organizar discussões coletivas sobre determinada problemática, de modo a estabelecer pontos comuns para o fortalecimento da profissionalidade de um grupo profissional.

Sobre os novos desafios, no sentido de sair do ponto estável, enfatizamos que a menção do termo desafio, em relação à autonomia na docência, está preocupada em trazer a profissionalidade que permanece em elaboração e reelaboração ao longo da caminhada profissional. Ao mesmo tempo, seria ingênuo deixar de atribuir peso à afirmação de que as condições institucionais repercutem nas decisões pessoais. Na narrativa da Professora Helen, há a ilustração sobre sua representação de restrição da autonomia, tanto institucional quanto individualmente:

Nem a escola tem, nem o professor tem. A minha autonomia só sinto em sala de aula quando eu estou fechada em sala de aula e eu falo, eu converso e digo e busco. Essa é minha autonomia, no momento, é podado, muitas coisas são podadas. (Professora Helen).

Do mesmo modo, a narrativa da Professora Débora traz elementos que se aproximam da representação sobre a restrição da autonomia. Ela também aponta o paradoxo que compõe

sua representação quando se considera com alicerces no âmbito do conhecimento para ser autônoma, mas não pode tomar decisões perante as situações do cotidiano escolar:

Que nem elas falaram, dentro da sala de aula em certas coisas, até em relação à escola em si. Dizem que a escola tem autonomia, mas muitas coisas não podem ser resolvidas aqui, tem de passar para a frente; ou, então, eu vejo assim dentro da sala de aula algumas coisas eu não posso tomar a decisão. “Autonomia” a gente tem, mas a gente não pode tomar decisão com relação ao aluno sem passar pela pedagoga, pela diretora, por alguém assim. A gente tem uma autonomia não total, mas até com relação a essa coisa do integral, que ela falou de o aluno passar... (Professora Débora).

Eu também nas minhas aulas, fecho a porta, está ali bonito no papel como vocês querem, está ali, mas dentro da minha sala é outra... (Professora Helen).

A condição de a professora ter autonomia, mas não poder decidir, é ser vista como contraditória. A afirmação, por um lado, traz a representação mista de elementos que concernem ao nível individual, no caso de a professora sentir-se segura para tomar decisões sensatas, com compromisso profissional. Por outro lado, a representação da Professora Débora carrega a crítica aos elementos institucionais, vistos no momento como desafios.

Na narrativa da Professora Fernanda, fica explícita sua forma de pensar e agir em relação aos desafios como profissional:

Eu acho que nós professores somos formadores de opinião; então, tudo aquilo que a gente planta, a semente que a gente planta, com certeza nós vamos produzir alguma coisa de bom. Só que a gente tem que ter uma postura, enquanto professora, de ter esperança nesse mundo de agora, levantar sempre a autoestima do aluno, acreditar que ele é capaz, tornar ele uma pessoa confiante, que ele tem possibilidades, que ele tem potencial, que eles podem chegar onde eles quiserem, depende deles também, mas muito mais da gente de incentivá-los para que eles queiram cada vez aprender melhor. (Professora Fernanda).

A narrativa demonstra o compromisso profissional, no sentido da responsabilidade assumida na educação. O ato de assumir a responsabilidade durante o trabalho realizado contribui para o desenvolvimento da profissionalidade. Já a responsabilização do professor pela situação econômica e/ou política em que se encontra a sociedade amplia as condições de precarização do exercício docente.

Sobre o exercício na docência, trazendo as possíveis interferências do tempo na carreira, com a relação entre individual e coletivo, ressaltamos que o conhecimento profissional envolve esquemas práticos e esquemas estratégicos. Os primeiros referem-se às rotinas enraizadas e que trazem elementos comuns entre os profissionais com dada cultura; por isso, são vistos como meios de conduzir a ação. Os segundos são compostos por elementos fundantes da profissão, no caso, conceitos específicos da área em que atua, além dos saberes da experiência concreta.

O tempo no desenvolvimento profissional é assim percebido pela Professora Fernanda:

Essa forma de pensar foi um processo, foi um processo ao longo da carreira, ao longo desses anos. No começo, a gente trabalhava, mas não pensando muito no futuro, não pensando muito naquilo que você pode representar na vida do aluno. Depois com o tempo que a gente vê o quanto a gente é importante na vida de cada criança que passa pela gente. Isso se deu acho que com a formação e a vivência com as colegas. (Professora Fernanda).

Com o ato de desmistificar as experiências, os saberes adquirem significação, porque

apenas a aparência dos fatos não nos fornece tudo o que necessitamos para compreender a profissão docente. A curiosidade epistemológica, durante a aprendizagem da docência, torna possível o refletir sobre a ação ao longo do tempo.

O ponto de convergência das discussões da presente pesquisa, com base nos elementos que emergiram das narrativas, surge ao considerarmos que a profissionalização ainda é um processo em construção quando referente à condição da docência. A autonomia da categoria docente apresenta-se como algo que os integrantes buscam, mas não constatarem possuir fora da própria sala.

Como **considerações finais**, destacamos que há uma espécie de misto das vivências dentro-fora e fora-dentro da carreira, em que se entrecruzam práticas com intenções explícitas com aquelas que ainda não possuem intenções bem delineadas. As últimas nascem em uma perspectiva da consciência que caminha para tatear quais ações serão realizadas naquele momento, de modo a estabelecer relações com as outras práticas que, no caso, já possuem intenções explicitamente definidas no âmbito pedagógico. O caminho inverso também se faz presente, conforme corroboram os dados desta pesquisa. Por isso, justificamos a menção dessa combinação entre vivências que se dão fora da carreira com as vivências que ocorrem no espaço interno dela e vice-versa, compondo a forma como se organiza a profissionalidade docente.

Ao verificarmos as oito narrativas, são perceptíveis os momentos de ir e vir diante das dificuldades encontradas no exercício docente. As professoras descrevem momentos de angústias, seus medos, suas indecisões, períodos em que, por um lado, sentiram uma forte pressão sobre seus ombros para serem aprovadas pelo próprio grupo. Por outro lado, as professoras, participantes da presente investigação, também trazem exemplos de momentos que conversaram com colegas de profissão, observaram suas práticas, compartilharam com eles.

Sobre a autonomia na carreira da docência, as professoras demonstraram as contradições envolvidas na noção daquilo que se pode considerar como profissional autônomo. Paradoxos como: a conquista da autonomia e sua relatividade, da mesma forma que, a autonomia profissional sendo antes de tudo coletiva permeiam a composição das representações das professoras, trazendo os dilemas com os quais se deparam.

Ao delinear as considerações finais do presente texto, o papel fundamental da pesquisa para a área da formação de professores, no campo da educação merece destaque. Desse modo, com a intenção de sintetizarmos sobre o papel da pesquisa, apontamos que o motivo de pesquisar está em lutar e resistir. Com o ato de pesquisarmos, é possível acreditarmos que a realidade pode ser diferente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência. Profissionalidade. Educação Básica. Narrativas.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes 2009.

CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin. Lugares das experiências de vida e de trabalho na formação/autoformação dos professores. In: CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin. (orgs.). **Formação e autoformação: saberes e práticas nas**

experiências dos professores. São Paulo: Escrituras, 2006. p. 13-30.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**: contribución a la teoría de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

POPKEWITZ, Thomas. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.