UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

KETY CRISTINA NUNWEILER

Identidades docentes: reflexões sobre disposições, saberes e formação continuada

São Paulo
2019

KETY CRISTINA NUNWEILER

Identidades docentes: reflexões sobre disposições, saberes e formação continuada

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 10 de junho de 2019. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 3 de outubro de 2011.

Área de concentração: Estudos Culturais

Orientadora: Profa. Dra. Verônica Marcela Guridi

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)
CRB 8 - 4936

Nunweiler, Kety Cristina
Identidades docentes: reflexões sobre disposições, saberes e formação continuada / Kety Cristina Nunweiler ; orientadora, Verônica Marcela Guridi. – 2019
156 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.
Versão corrigida

1. Formação continuada do professor. 2. Formação de professores. 3. Educação escolar básica. 4. Ensino fundamental. 5. Saberes docentes. I. Guridi, Verônica Marcela, orient. II. Título

CDD 22.ed.- 371.12

Nome: NUNWEILER, Kety Cristina

Título: Identidades docentes: reflexões sobre disposições, saberes e formação continuada

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais.

Aprovado em: 10/06/2019

Banca Examinadora

Prof. Dra. Luciana Massi

Instituição: UNESP

Prof. Dra. Elisabeth Barolli

Instituição: UNICAMP

Prof. Dra. Luciana Maria Viviani

Instituição: USP

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Verônica Marcela Guridi, pelo apoio e cuidadosa orientação deste trabalho.

Às professoras Dra. Elisabeth Barolli e Dra. Luciana Maria Viviani, pelas importantes contribuições no exame de qualificação.

Aos professores e professoras, pela disponibilidade e humildade em contar suas histórias.

Ao meu esposo Wagner e minha filha Ana Clara, pela paciência dedicada a mim e pelas ausências que souberam compreender nos momentos difíceis.

À minha família e amizades construídas ao longo da vida.

A todos que de forma direta ou indireta contribuíram na concretização deste trabalho, o meu sincero agradecimento.

“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.”

(FREIRE, 1993, p. 40)

RESUMO

NUNWEILER, Kety Cristina. **Identidades docentes:** reflexões sobre disposições, saberes e formação continuada. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Versão Corrigida.

Este estudo teve como objetivo compreender como se constituem as identidades de docentes de educação básica que atuam nos anos finais do ensino fundamental e estão inseridos em processos de formação continuada *in loco*. Para realizá-lo partimos da premissa de que as identidades docentes vão se constituindo ao longo de uma trajetória e são marcadas por disposições individuais e saberes decorrentes de experiências socializadoras que ocorrem em diferentes contextos. Ressaltamos, ainda, que essas constituições identitárias não escapam à dualidade entre uma imagem que o indivíduo constrói de si e aquela atribuída pelo grupo/instituição. Esta pesquisa adota uma perspectiva sociológica e utiliza como dispositivo metodológico a composição de retratos sociológicos. A pesquisa teve como sujeitos cinco professores convidados a colaborarem, sendo que todos atuam na rede municipal de ensino de São Paulo e iniciaram o exercício na profissão há mais de cinco anos. Teoricamente, dialogamos com os estudos de Claude Dubar, Bernard Lahire, Carlos Marcelo, Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Selma Garrido Pimenta, Francisco Imbérnon, entre outros. Os resultados revelam que na trajetória social os sujeitos constituíram disposições que contribuem para o exercício profissional e também para o desenvolvimento dos saberes docentes. Todavia, observamos que o contexto de formação continuada *in loco* potencializa a constituição desses saberes, na medida em que a interação favorece a objetivação dos saberes da experiência, podendo ainda ser um contexto que colabora para a constituição de disposições coletivas. Concluímos que as identidades docentes desses professores são marcadas principalmente pelas disposições relacionadas a aprendizagem e pelos saberes da experiência.

Palavras-chave: Identidades docentes. Disposições. Saberes do docente. Formação continuada do professor.

ABSTRACT

NUNWEILER, Kety Cristina. **Faculty identities:** reflections on arrangements, acquired knowledge and continuous training. 2019. 156 f. Dissertation (Master's Degree in Philosophy) – School of Arts, Science and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2019. Corrected Version.

The purpose of this study was to understand the identity construction process of basic education teachers who work in the final years of elementary school and who also participate in *on-site* continued education programs. With this purpose in mind, we base our rational on the premise that teachers' identities are built throughout a trajectory and are marked by individual traits and knowledge that result from socializing experiences that come about in different contexts. We also emphasize that these identities are not free from the duality that exists between the individual's self image and the image attributed to him/her by the group / institution. This research adopts a sociological perspective and uses the composition of sociological portraits as a methodological device. Our research subjects were five teachers, all of whom work in the municipal education network of São Paulo and who have been in their profession for more than 5 years. Theoretically, we dialogue with the studies of Claude Dubar, Bernard Lahire, Carlos Marcelo, Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Selma Garrido Pimenta, and Francisco Imbérnon, among others. The results reveal that in the subjects' social trajectory, different factors contributed to their profession and the development of their knowledge on teaching. However, we observe that *on-site* continued training enhances this knowledge, insofar as interaction favors the objectification of knowledge garnered from experience, and can also be a context that contributes to constituting collective dispositions. We conclude that the teacher identities of these professionals are marked mainly by factors related to learning and the lessons garnered from experience.

Keywords: Teacher identities. Dispositions. Teachers' knowledge. Continued education for teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Percentual de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Brasil 2013-2016 51
Gráfico 2 – Professores de educação básica com curso superior 53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise da identidade..... 25
Quadro 2 – Tipos dos saberes docentes segundo alguns autores 41
Quadro 3 – Concepções orientadoras das políticas públicas de educação no munícipio de São Paulo..... 58
Quadro 4 – Síntese das hipóteses de disposições e competências 136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de docências nos anos finais do ensino fundamental de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam, por região – 2016..... 52

LISTA DE SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CP	Coordenador Pedagógico
DOC	Diário Oficial da Cidade
DRE	Diretoria Regional de Educação
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação de Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JB	Jornada Básica
JBD	Jornada Básica Docente
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
JTI	Jornada de Tempo Integral
JTP	Jornada de Tempo Parcial
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONG	Organização Não Governamental
PEA	Projeto Especial de Ação
PNE	Plano Nacional de Educação
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
RALR	Referencial Analítico da Realidade Local
RME-SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 REFLEXÕES TEÓRICAS 19

2.1 Conceituando identidade social 19

2.2 Socialização: identidades e disposições 22

2.3 Identidades docentes: trajetórias e contextos 33

2.4 O lugar dos saberes na constituição das identidades 36

3 FORMAÇÃO DOCENTE 44

3.1 Formação docente: dialogando com conceitos 44

3.2 Formação docente: olhares à luz da legislação 48

3.3 A rede municipal de ensino de São Paulo e a formação continuada 55

3.4 A organização da formação continuada *in loco* na RME-SP 63

4 CAMINHOS DA PESQUISA 67

4.1 A abordagem qualitativa e os processos biográficos 67

4.2 O dispositivo metodológico: retratos sociológicos 70

4.3 Universo da pesquisa e sujeitos 71

4.4 A análise de dados 73

5 RETRATOS SOCIOLÓGICOS 76

5.1 Retrato 1 – Joyce Santos 76

5.1.1 Família: lugar de acolhimento 77

5.1.2 Trajetória escolar: a busca de significados 78

5.1.3 Do ensino médio ao mercado de trabalho 80

5.1.4 Socialização profissional e saberes docentes: da formação à paixão 81

5.1.5 Pontos de análise 85

5.2 Retrato 2 – Ângela Aparecida 87

5.2.1 Família: lugar de afeto 88

5.2.2 Trajetória escolar: lugar de convivências e aprendizagens 89

5.2.3 Trajetória profissional: competência técnica e boas relações 90

5.2.4 Tornar-se professor: saberes e formação 91

5.2.5 Pontos de análise 93

5.3 Retrato 3 – Isabel Conceição 95
5.3.1 Trajetória familiar: entre as dificuldades financeiras e um favorável espaço de convivências 96
5.3.2 Religião e família: contextos cruzados 98
5.3.3 Trajetória escolar: entre o desejo de aprender e as possibilidades 99
5.3.4 Entre o mundo do trabalho e a determinação pela formação universitária 101
5.3.5 Da formação superior à efetivação na carreira docente 103
5.3.6 Pontos de análise 106
5.4 Retrato 4 – Marco Aurélio Guimarães 108
5.4.1 Trajetória familiar: convivendo e aprendendo a ser responsável 109
5.4.2 Trajetória escolar: entre o mundo da escola e do trabalho 111
5.4.3 Da formação universitária à descoberta da docência 112
5.4.4 Trajetória docente: contextos e saberes 114
5.4.5 Pontos de análise 116
5.5 Retrato 5 – Nina Mello 118
5.5.1 Trajetória familiar: dificuldades e cumplicidade 119
5.5.2 Trajetória Escolar: entre a aprendizagem escolar e as rotinas domésticas 121
5.5.3 A escolha profissional e um universo de indecisões 124
5.5.4 Socialização profissional: da licenciatura à docência 126
5.5.5 Pontos de análise 129
6 O QUE OS DADOS NOS DIZEM: AVANÇOS E LIMITES 132
6.1 Identidades docentes: as marcas das trajetórias sociais 132
6.2 A análise individual 135
6.3 O contexto da formação continuada *in loco* 138
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 141
REFERÊNCIAS 145
ANEXOS 152
ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO 152
APÊNDICES 154
APÊNDICE A: GRADE DE ENTREVISTA 1 154
APÊNDICE B: GRADE DE ENTREVISTA 2 155
APÊNDICE C: GRADE DE ENTREVISTA 3 156

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se insere no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais e apresenta como temática a constituição das identidades docentes de professores em processos de formação continuada. Trata-se de uma investigação acadêmica que surgiu entrelaçada a inquietações decorrentes do meu[1] percurso profissional na educação pública.

Atuo há 20 anos na rede municipal de ensino de São Paulo (RME-SP), dos quais por 10 anos exerci o cargo de coordenadora pedagógica (CP), cujas atribuições[2] preveem a implementação dos projetos da Secretaria Municipal de Educação (SME) por meio da formação de professores e, portanto, pude acompanhar de perto contextos de formação continuada *in loco*, em que estavam inseridos docentes do ensino fundamental (1º ao 9º ano) das diferentes áreas de conhecimento. A motivação para a proposição deste estudo deve-se sobretudo, à convivência com os docentes que, nesse contexto, manifestavam desejos de aprender e ensinar, (in)certezas, saberes já constituídos e também certas dificuldades, assim como uma evidente ansiedade da minha parte em compreender como professores com formações em licenciaturas distintas se apropriavam de saberes *comuns* à docência e como esses contribuíam para a constituição das identidades profissionais.

Conceber um problema a ser pesquisado exigiu um olhar sobre as próprias vivências, mas principalmente uma observação cuidadosa dos dilemas que envolvem os docentes na atualidade, pois não se trata de pensar uma situação particular, mas de se aproximar da complexidade vivenciada na docência. Portanto, com a clareza de que o problema desta pesquisa está relacionado às identidades docentes e por entendê-las como constituídas em trajetórias sociais, elegemos as disposições, os saberes e a formação continuada como eixos do presente estudo.

Distintos campos de conhecimento buscam compreender as identidades. Todavia, quando nos referimos às identidades docentes, a maioria dos estudos encontra-se no campo da formação de professores.

Diniz-Pereira (2013) aponta que neste campo, desde os anos de 1980, já se observavam estudos que trazem os educadores para o centro da investigação. Destaca que André e

---

[1] Na introdução, em face da descrição de relatos de experiências pessoais, também se fará uso, em alguns momentos da primeira pessoa do singular e, em outros, da primeira pessoa do plural.

[2] Conforme Decreto nº 54.453 (DOC de 11/10/2013, páginas 01 e 03).

Romanowski[3] (1999 apud DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 148) em análise de teses e dissertações defendidas no período de 1990 a 1996, mostram pouca recorrência do tema, porém um gradativo aumento nos últimos anos. Já os estudos de Brzezinski e Garrido[4] (1999 apud DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 148) confirmam essa tendência, ao analisarem pesquisas apresentadas no grupo de trabalho de formação de professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 1992 a 1998.

O tema da identidade docente manteve seu vigor nos anos 2000, conforme indicado nas pesquisas de Brzezinski (2014), porém provavelmente está relacionado a um contexto mais amplo, que inclui as rápidas transformações no mundo, decorrentes dos "[...] impactos da sociedade da informação, do desenvolvimento científico e tecnológico e da internacionalização da economia [...]" (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 149) e suas consequências, repercutindo em mudanças nas relações de trabalho, assim como nas demandas em relação à escola, na formação docente, nos saberes e práticas.

É nesse contexto de mudanças que as identidades são (trans)formadas ao longo do tempo, e é exatamente por estarem em processo e incompletas (HALL, 2014) que ancoramos nossas discussões e buscamos um referencial teórico.

Para Dubar (1997), a constituição identitária é decorrente dos processos de socialização aos quais os indivíduos são submetidos e compreende a articulação entre o processo relacional (identidade para o outro) e o biográfico (identidade para si). Dubar conclui que "não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade." (p. 110).

Ao se referir à identidade social, o autor a diferencia de identidade profissional e aponta que se trata de apenas mais uma das identidades da pessoa, elaboradas em função da trajetória de vida. Numa perspectiva próxima, Lahire (2015) ressalta que a carreira profissional é apenas um trecho da trajetória social, que começa em quadros de socialização familiar e escolar.

Desse modo, entendemos que as identidades docentes vão se constituindo ao longo dessa trajetória social e são marcadas por disposições e saberes decorrentes de experiências socializadoras que ocorrem em diferentes contextos e, ainda, sem deixar de lado a premissa de que a constituição identitária se dá numa articulação entre uma imagem que o indivíduo constrói

---

[3] Vide: ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, J. Estado da arte sobre a formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras (1990-1996). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd,, 1999, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 1999. 1 CD-ROM.

[4] Vide: BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPEd (1990-1998). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22., 1999, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 1999. 1 CD-ROM.

de si e aquela atribuída pelo grupo. Para discutirmos sobre as identidades docentes recorremos a Marcelo (2009, 2010), Tardif (2014), Libâneo (2013), entre outros.

Para fundamentarmos nossa discussão sobre disposições, recorremos a Lahire (2004, 2005, 2015). É importante deixarmos claro que o autor se posiciona como crítico ao uso do termo identidade. Entretanto, a forma como adotamos o conceito permite-nos inferir que as disposições marcam as identidades. Para o autor, as disposições são entendidas como tendências nas formas de ver, sentir e agir, sedimentadas a partir de experiências socializadoras do passado, nos diferentes contextos de ação e na própria trajetória vivida.

Já com relação aos saberes, que também são compreendidos como um dos elementos que marcam as identidades docentes, trazemos as contribuições de Tardif (2014), Gauthier et al. (2013) e Pimenta (1997, 1999), e aproximamos o conceito do que Lahire (2004) trata como competências, observando que Massi (2018) já vem realizando estudos nessa direção.

Cabe ainda ressaltarmos que, por considerarmos os contextos de prática e formação profissional importantes na constituição da identidades docentes, buscamos sustentação em Imbernón (2010), Day (2001), Marcelo (2009, 2010), Gatti (2010), Davis, Nunes e Almeida (2011) e outros, para refletir sobre formação docente. Já, para abordarmos o contexto de formação continuada, nos apoiamos em Fornazari (2009) e Beltran (2012) que tratam especificamente desse contexto no âmbito da RME-SP, local em que atuam os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

No decorrer da definição do referencial teórico, nos deparamos com vários estudos que contribuíram para a ampliação de conhecimento sobre o tema e cumpre pôr em destaque alguns deles. Um desses estudos é o estudo encontrada com o tema *As formas identitárias no contexto de trabalho: uma análise da profissionalidade docente*, de autoria de Lucia Matias da Silva Oliveira, defendida em 2014, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nessa pesquisa, a autora utiliza o conceito de identidades profissionais a partir da perspectiva de Claude Dubar e busca articular com os conceitos de *habitus* (Bourdieu) e disposições (Lahire). A autora apresenta e analisa retratos sociológicos de percursos de vida de três professoras de educação básica (séries iniciais) para explicar as transformações das identidades docentes no contexto de trabalho. Destacamos esse estudo por ser um dos poucos que buscam articular os conceitos de identidade ao de disposições.

Observamos vários trabalhos que vinculam a constituição das identidades docentes dos professores de educação básica aos saberes, como é o caso do estudo de Slavez (2011), que aborda o processo de construção das identidades dos professores alfabetizadores, ou ainda, estudos que tratam de identidades e saberes referentes a professores de áreas específicas como

o de Ambrosini (2012), que trata de docentes de Ciências e Biologia, o de Benites (2007), que se ocupa do campo da Educação Física, e o de Zanini (2006), que aborda a área de Matemática.

Outro estudo a destacarmos é o de Cecília Maria Ferreira Borges, decorrente de sua tese de doutorado intitulada *O professor da educação básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais* e defendida em 2002 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Ainda que o estudo não seja recente e que o foco não esteja nas identidades e sim nos saberes, a autora traz para discussão a importância de compreender como diferentes componentes disciplinares se integram ao trabalho dos professores e marcam suas concepções sobre os seus próprios saberes profissionais. Cabe ainda ressaltarmos que a autora conclui com o estudo que os professores concebem sua atividade profissional para além de um modelo disciplinar, integrando valores educacionais, a socialização dos alunos, assim como articulando os saberes disciplinares aos pedagógicos e a própria competência profissional.

Com base no referencial teórico adotado e também nos conhecimentos adquiridos sobre o tema, buscamos compreender a constituição das identidades docentes de professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e estão inseridos em processos de formação continuada *in loco*, a partir do suporte teórico-metodológico das disposições e saberes[5].

O estudo realizado tentou dar resposta às seguintes questões: *quais as disposições mobilizadas por professores de educação básica em processos de formação continuada? Como essas disposições se relacionam com os saberes docentes construídos ou manifestos em tais processos? Quais disposições e saberes marcam as identidades docentes? Qual a potencialidade do contexto de formação in loco na constituição/mobilização de disposições e saberes?*

Esta pesquisa inseriu-se numa perspectiva sociológica e adotou como dispositivo metodológico a composição de retratos sociológicos. Cabe ressaltarmos que observamos poucos estudos que utilizam esse dispositivo metodológico, sendo que no campo da formação de professores os que mais se aproximam da nossa perspectiva são os trabalhos de Massi, Valero e Agostin (2017), que analisam as trajetórias e a formação de professores.

A pesquisa teve como sujeitos cinco professores convidados a colaborarem, sendo que todos atuam na RME-SP, iniciaram o exercício na profissão há mais de 5 anos e estão inseridos em contexto de formação continuada *in loco*.

---

[5] Utilizamos na introdução e nos primeiros capítulos o termo saberes docente, devido a densa leitura de autores que adotam o termo. Entretanto, para tratarmos os dados empíricos, adotamos com mais frequência o termo competências, devido à consonância com o referencial teórico-metodológico dos retratos sociológicos.

A análise dos dados foi realizada de forma individual, durante a construção de cada retrato sociológico, com a intenção de observar quais disposições e saberes foram sendo desenvolvidos nas experiências socializadoras de cada sujeito. Porém, a análise foi ampliada, no sentido de verificar quais disposições e saberes contribuíram na constituição das identidades docentes e como ocorreu a articulação entre a identidade para si e para o outro (instituição).

Finalmente, cabe acrescentarmos que esta dissertação está organizada em sete capítulos, iniciando pela introdução. No segundo capítulo – Reflexões teóricas –, explanamos nossa compreensão de identidades docentes como uma construção psicossocial, formada a partir de um patrimônio individual de disposições e de saberes constituídos em trajetória sociais. Além disso, esse capítulo traz o embasamento teórico do estudo, principalmente com relação à constituição da identidade social a partir da abordagem de Dubar, assim como de disposições sob a ótica de Lahire e, também, dos saberes docentes. No terceiro capítulo – Formação docente –, expomos nossa compreensão de formação enquanto constituinte do desenvolvimento profissional docente. Em seguida, trazemos elementos que indicam a complexidade da formação docente no cenário nacional, sinalizando a importância dos contextos formativos *in loco*. No quarto capítulo – Caminhos da pesquisa –, nos dedicamos à descrição da metodologia, na qual é definida a abordagem adotada, citando os dispositivos da investigação e as formas de coleta de dados, assim como a apresentação dos sujeitos envolvidos, além de detalhar o modo de análise. No quinto capítulo – Retratos Sociológicos –, trazemos a apresentação dos dados que são os próprios retratos, seguidos de uma análise. No sexto capítulo – O que os dados nos dizem: avanços e limites –, recorremos à divisão em três subcapítulos para dialogarmos sobre as identidades docentes, as contribuições das análises individuais e também dos contextos formativos. Por fim, no sétimo capítulo, apresentamos as considerações finais.

2 REFLEXÕES TEÓRICAS

> A identidade é um dos conceitos referidos,
> mas poucas vezes definidos.
> (LOPES, 1992, p. 105)

Este capítulo orienta nossas reflexões sobre as identidades docentes, entendendo-as como uma construção psicossocial constituída na trajetória social e marcada por disposições e saberes.

Compreender o processo de constituição das identidades profissionais, a partir dos pressupostos da sociologia do trabalho e da sociologia disposicionalista, significa tratar da socialização como um conceito fundamental, uma vez que é a partir dos processos de socialização que nos constituímos indivíduos e profissionais.

Para tecermos as discussões sobre o processo de constituição das identidades docentes, este capítulo foi organizado em quatro partes. Na primeira, buscamos refletir sobre o conceito de identidade social. Na segunda parte abordamos, a partir dos estudos de Claude Dubar, a importância da socialização na construção das identidades e a convergência com a perspectiva teórica de Bernard Lahire sobre disposições. Na terceira parte discorremos sobre os referenciais teóricos abordados anteriormente e a formação das identidades docentes, trazendo para a discussão autores como Marcelo (2009, 2010), Pimenta (1997, 1999), Libâneo (2013) e Tardif (2014), com o objetivo de tratarmos da relação entre socialização, identidades, disposições e saberes. Na quarta parte nos debruçamos sobre o conceito de saberes docentes e suas tipologias.

2.1 Conceituando identidade social

A ideia de identidade vem sendo tratada ao longo da história sob diversos olhares e formas. Portanto, conceituar identidade implica grande complexidade, visto que é um termo polissêmico.

Teóricos como Stuart Hall, Claude Dubar e Bernard Lahire trazem contribuições para a temática que nos propomos a investigar, porém fazem ressalvas ao uso do termo identidade.

Stuart Hall (2014, p. 104), importante teórico dos Estudos Culturais, nos aponta a dificuldade em conceituar identidade, por se tratar de um termo “demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para

ser definitivamente posto à prova". Destaca ainda que "a identidade é um desses conceitos que operam sob rasura[6], no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada na forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas".

Assim, Stuart Hall considera o termo identificação como mais apropriado e ressalta que

> A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. [...] Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada. [...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. (HALL, 2005, p. 38).

Para o autor, a compreensão de identidade parte de três concepções distintas: a do iluminismo, a sociológica e a pós-moderna. Destaca que o sujeito do iluminismo é um indivíduo centrado e unificado, que possui uma identidade que surge no nascimento e permanece a mesma ao longo da vida; portanto, é uma identidade essencialista e fixa. Já o sujeito sociológico avança na direção de uma identidade não centrada mais no eu, mas constituída nas relações com outras pessoas, ou seja, uma identidade formada e modificada pelo diálogo entre o mundo pessoal e o mundo público, entre o interior e o exterior, na relação entre o sujeito e a estrutura. Entretanto, ainda assim, a identidade permanece unificada e estável.

Contudo, Stuart Hall aponta ainda uma terceira concepção de identidade, a do sujeito pós-moderno. Argumenta que mudanças estruturais transformam as sociedades modernas, abalando a identidade estável e fragmentando-a. Logo, podemos falar em identidades que são formadas e transformadas continuamente de acordo com as culturas, o que é uma das características do que Hall chama de modernidade tardia e mais particularmente de globalização. Assim, afirma que

> a identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (HALL, 2005, p. 12).

Concordamos com a conceituação do sujeito pós-moderno e as implicações para as identidades. É indiscutível que hoje as identidades são abertas e inacabadas, todavia ancoramos

[6] "Rasura" indica que eles não servem mais – não são mais "bons para pensar" – em sua forma original, não reconstruída.

nossas reflexões na abordagem sociológica, por entendermos que o sujeito se transforma nas relações sociais.

Nessa direção deparamos com Dubar (1997), que adota uma abordagem sociológica e prefere o termo formas identitárias, considerando que são várias as identidades assumidas pela pessoa ao longo da vida. O autor entende a identidade social a partir da dualidade entre *atos de pertencimento e atos de atribuição*. Por atos de pertencimento entende a identidade para si, onde dizemos quem somos, enquanto os atos de atribuição referem-se à identidade para o outro, onde dizem quem somos. Assim, Dubar (1997, p. 110) conclui que "não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade".

A identidade nos permite perceber que somos sujeitos individuais, mas também sujeitos sociais, pois nos construímos na singularidade e nas relações com os outros. Falamos aqui de construção por entendermos que a identidade é algo que vai se construindo ao longo da vida, concordando com Dubar (1997, p. 104), quando afirma que a "identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável".

Dubar e Hall convergem ao abordarem a construção de identidade como um processo não só interno do indivíduo, mas formado e transformado nas interações.

Lahire, contrariamente a Dubar, não é um sociólogo que se debruçou sobre as questões das identidades; ao invés disso, problematiza o uso do termo pelos sociólogos. Lahire ressalta que para o entendimento dos próprios fenômenos identitários se faz necessário "conhecer um pouco mais precisamente os processos de socialização aos quais foram submetidos os indivíduos singulares ou membros de um grupo em questão" (LAHIRE, 20014, p. 317), e propõe uma sociologia em escala individual para a compreensão dos fenômenos macrossociológicos.

Embora cada um dos três autores citados apresentem construções teóricas distintas, eles convergem ao entenderem a socialização como dimensão fundamental na construção dos indivíduos. Devemos ter isso em mente quando discutirmos a constituição das identidades docentes.

2.2 Socialização: identidades e disposições

O conceito de socialização vem sendo discutido na contemporaneidade sobre diferentes perspectivas teóricas, e com certa frequência é associado ao conceito de identidade.

Claude Dubar (1997), sociólogo francês, entende a identidade como produto de sucessivas socializações e visita em seu livro *A socialização – construção das identidades sociais e profissionais* as diferentes correntes teóricas, com a finalidade de construir categorias centrais que contribuam para compreender as identidades.

Ao circular por diferentes teorias para elaborar um conceito de socialização, Dubar se posiciona contra qualquer pressuposto unificador. Ele entende que faz parte da socialização dos indivíduos a interiorização de normas e valores, mas faz críticas às abordagens funcionalistas e culturais que reduzem a socialização a uma incorporação dos modos de ser de um grupo ou de uma cultura. Traz para o seio da construção do *seu* conceito de socialização teorias alinhadas com a ideia de interação como condição necessária ao processo e que apreendam a realidade social como lugar de incertezas, rompendo com a possibilidade de adaptação do sujeito a uma cultura ou à reprodução de tradições culturais.

Nessa direção, traz as contribuições de Weber e seu conceito de ação social, o que deposita um caráter dinâmico e fluído ao corpo social. Para Weber[7] (1920 apud DUBAR, 1997), o processo de socialização é configurado a partir de duas ações sociais: a primeira, que chama de ação comunitária e diz respeito ao processo de entrada do indivíduo na comunidade, e a segunda, que chama de ação societária e que diz respeito ao processo de entrada do indivíduo na sociedade. A diferença fundamental entre essas duas formas de se confrontar com o comportamento do outro, repousa no fato de a socialização comunitária estar relacionada a uma coletividade de pertencimento, o que é comum em agrupamentos com vínculos afetivos, como a família, enquanto a socialização societária é fundamentada por regras estabelecidas com uma finalidade e atendendo a interesses específicos, sendo comum em agrupamentos institucionais e empresariais. Conforme afirma Weber (1920 apud DUBAR, 1997, p. 89), "a grande maioria das relações sociais têm, em parte, o caráter de uma socialização comunitária e, em parte, o de uma socialização societária". Assim, podemos entender que a socialização societária, ao ocorrer ao longo de um tempo, trará elementos característicos da socialização comunitária como os vínculos afetivos, por exemplo.

---

[7] Vide: WEBER, M. (1920). **Wirtschaf und Gesellschaft** (Trad. Économie et Société). Paris: Plon, 1971.

Dubar traz também as contribuições de Mead[8] (1934 apud DUBAR, 1997, p. 91), que de forma coerente conceituou "socialização como construção de uma identidade social na e pela interação – ou a comunicação – com os outros", e, assim como Weber, entende que a ação humana é essencial na constituição da sociedade, porém destaca que ela não existe separada da interação.

Na perspectiva de Mead, a socialização acontece em três etapas básicas. A primeira é denominada de etapa da brincadeira: as interações são espontâneas, a criança desempenha os papéis dos que lhe são próximos, dos *outros significativos*. Uma segunda etapa é a do jogo, em que a criança passa do jogo livre para o jogo de regras fixas e toma a atitude de quem participa da jogada – é o que Mead chama do *outro generalizado*. A terceira etapa ocorre quando a criança já adquiriu a capacidade de ver-se nos diversos papéis, equilibrando um eu que internalizou o espírito do grupo e um eu que se afirma positivamente no grupo. Esse movimento consolida a identidade social e, consequentemente, o sucesso do processo de socialização.

Berger e Luckmann[9] (1966 apud DUBAR, 1997) contribuem para a construção teórica de socialização, principalmente no que tange à distinção entre socialização primária e secundária, assim como inserem a problemática dos saberes.

A socialização primária é a que o indivíduo experimenta na infância, sendo a primeira identificação com a realidade objetiva formada fora de si. Essa socialização envolve a interiorização de papéis, normas e valores, assim como a incorporação de um saber básico e o aprendizado da linguagem.

O conceito de socialização primária desenvolvido por Berger e Luckmann, não difere das análises de Mead, no entanto, é partilhando a dupla hipótese de que "a socialização nunca é totalmente bem sucedida" e que "a socialização nunca é total nem terminada" (BERGER; LUCKMANN, 1966 apud DUBAR, 1997, p. 96), que merece atenção o conceito de socialização secundária.

Para Berger e Luckmann (1966 apud DUBAR, 1997, p. 96), a socialização secundária é definida como a "interiorização de submundos institucionais especializados e aquisição de saberes específicos e de papéis direta ou indiretamente enraizados na divisão do trabalho", ou seja, é a aquisição dos saberes especializados, que Dubar irá nomear de saberes profissionais, que configuram a socialização secundária.

---

[8] Vide: MEAD, G. H. (1934). **Mind, Self and Society** (Trad. L'esprit, le soi et la société, présentation de J. Cazeneuve). Paris: PUF, 1963.

[9] Vide: BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1966). **The Social Construction of Reality**. A treatise of the Sociology of Knowledge, trad. La construction sociale da réalité. Paris: Méridiens Klinck-siek, 1986.

Um ponto que cabe destacarmos é que nem sempre os conteúdos dos saberes especializados convergem com os dos saberes de base, ocasionando a inconsistência entre as interiorizações originais e novas. Por conseguinte, é possível haver rupturas entre a socialização primária e a secundária e, consequentemente, transformações identitárias.

É pertinente ressaltarmos que para Dubar (1997, p. 98), mesmo diante de uma possibilidade de mudança identitária, "a socialização secundária nunca apaga totalmente a identidade 'geral' construída no final da socialização primária", podendo entretanto transformar uma identidade especializada em outra bem diferente.

Diante disso, partilhamos do pensamento do autor ao abordar a socialização numa perspectiva de mudança social, rompendo com a ideia de manutenção de uma ordem estável. Assim, entendemos ser vital "a existência de um aparelho de formação (socialização secundária), que permita a transformação das identidades de ator num sentido que não se limite à reprodução ou adaptação das identidades anteriores, mas que permitam envolver-se numa verdadeira criação institucional" (DUBAR, 1997, p. 99). Pensando nas identidades sob essa perspectiva, a constituímos como uma dinâmica prática e não como um dado objetivo, ou seja, as identidades não estão dadas e nem são fixas, elas são construídas e suscetíveis de mudanças. Logo, "é possível construir outros mundos, para além daqueles que foram interiorizados na infância" (DUBAR, 1997, p. 99).

Considerando a trajetória teórica construída por Dubar (1997), destacamos um conceito de identidade que nos serve de referência para darmos continuidade à temática. Assim, numa perspectiva sociológica, compreendemos que "a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições" (DUBAR, 1997, p. 105).

No bojo dessa definição, encontramos a conexão de dois processos identitários. Trata-se da articulação entre um processo relacional, em que as transações assumem um caráter mais objetivo (como sou definido/o que dizem que sou) e um processo biográfico, onde as transações são mais subjetivas (o que sou/gostaria de ser).

Observando o Quadro 1, podemos entender de forma clara a dualidade entre a identidade para si e a identidade para o outro.

Quadro 1 – Categorias de análise da identidade

Processo relacional	Processo biográfico
Identidade para o outro	Identidade para si
Atos de atribuição "Que tipo de homem ou mulher você é" = dizem que você é	**Atos de pertença** "Que tipo de homem ou de mulher você quer ser" = você é que diz que é
Identidade – numérica (nome atribuído) – genérica – gênero atribuído	Identidade predicativa do Eu (pertença reivindicada)
Identidade social "virtual"	Identidade social "real"
Transação objetiva entre – identidades atribuídas/propostas – identidades assumidas/incorporadas	Transação subjetivas entre – identidades herdadas – identidades visadas
Alternativa entre – cooperação – reconhecimento – conflito/não – reconhecimentos	Alternativa entre – continuidades → reprodução – rupturas → produção
"Experiência relacional e social do PODER"	"Experiência das estratificações, discriminações e desigualdades sociais"
Identificação com instituições julgadas estruturantes ou legítimas	Identificação com categorias julgadas atrativas ou protetoras
Identidade social marcada pela dualidade	

Fonte: Dubar (1997, p. 109).

Para Dubar (1997), a chave da construção da identidade social está na articulação entre dois conceitos emprestados de Goffmann[10] (1963 apud DUBAR, 1997), o de identidade social virtual e de identidade social real. O primeiro diz respeito aos atos de atribuição da identidade pelas instituições e agentes, e o segundo diz respeito à incorporação/interiorização da identidade pelo próprio indivíduo.

Estamos perante processos distintos que não podem ser reduzidos, mas que devem estar em consonância, pois na existência de desacordo entre a identidade virtual e a identidade real existe a necessidade de buscar estratégias identitárias[11], as quais são comparadas por Dubar (1997) aos processos de equilibração de Piaget.

Num jogo de permanências e rupturas, o autor atribui à socialização um caráter dinâmico, onde as identidades são construídas, desconstruídas e reconstruídas. Entretanto, defende que o conceito de identidade depende da trajetória de vida do indivíduo e da

[10] Vide: GOFFMAN, E. (1963). **Stigma, Prentice Hall, Trad. Stigmate**. Les usages sociaux des handicaps. Paris: Éd. De Minuit, 1975.

[11] As estratégias identitárias visam reduzir o desvio entre as duas identidades, assim podem assumir duas formas, a de transações externas (objetivas), visando acomodar a identidade para si à identidade para o outro ou a de transações internas (subjetivas), preservando uma parte das identidades herdadas e o desejo de construir novas identidades (DUBAR, 1997).

configuração social de cada momento de sua vida, considerando a importância das socializações posteriores à socialização primária.

A socialização é, nessa perspectiva, um processo de construção identitária estendido, que não ocorre só na família, mas numa pluralidade de espaços e tempos. O indivíduo pode refletir e optar por uma ou outra conduta, sempre que diante de uma ambivalência entre o sentimento de pertencimento e referência, definindo uma forma subjetiva de se mover na realidade social.

A nosso ver, nesse ponto ocorre uma aproximação entre as ideias de Dubar (1997) e as de Lahire (2004). Afinal, ambos entendem o processo de socialização como fundamental na constituição do sujeito. Se para Dubar são as sucessivas socializações responsáveis pela identidade, para Lahire, são os múltiplos espaços de socialização, assim como a duração das ações socializadoras, responsáveis pelas formas de sentir, pensar e agir dos sujeitos, o que pode não ser suficiente para configurar identidades, mas razoável para inferirmos que provocam marcas nas identidades.

Cabe aqui destacarmos o que compreendemos por marcas ocasionadas nas identidades e ressaltamos que as distinguimos do conceito de marcadores identitários adotado por Veiga Neto (2002), entendido enquanto [...] símbolos culturais que funcionam para diferenciar, agrupar, classificar, ordenar — inscrevem-se fundamentalmente no corpo. É sobretudo no corpo que se tornam manifestas as marcas que nos posicionam: ser (ou não ser) baixo, negro, magro, loiro, deficiente, etc.; ter (ou não ter) tal ou qual sexo, idade, língua, etc.; partilhar (ou não partilhar) de tal ou qual costume, tradição, território, classe social, etc. (VEIGA NETO, 2002, p. 36), embora reconhecendo o seu mérito para compreensão mais ampla sobre identidades.

Quando nos referimos as marcas, entendemos que as formas de agir, decorrentes de disposições constituídas nas trajetórias sociais e também de saberes especializados, incidem sobre a dimensão biográfica do sujeito e portanto, é componente constitutivo da identidade social.

Bernard Lahire é um sociólogo francês contemporâneo bastante reconhecido e defende uma abordagem teórica em que predomina a individualidade dos atores sociais. Para Lahire (2015), aquilo que vivemos nos diferentes espaços socializadores não pode ser somado de maneira simples. Considera que, em contextos diferentes, as experiências não são sistematicamente harmoniosas ou homogêneas, e enfatiza que é cada vez mais comum o contato precoce com outros universos culturais além da família. Diante desse quadro, afirma que é

difícil conceber um universo coerente e constata que a experiência da pluralidade de mundos tem todas as chances de constituir um patrimônio de disposições heterogêneas.

Lahire (2015) , assim como Dubar (1997), entende que não existe uma socialização total, o que faz ambos discorrerem e, em certa medida, tecerem críticas ao conceito de *habitus* bourdieusiano.

Pierre Bourdieu foi, sem dúvida, o sociólogo mais notável de sua época, sendo responsável pela construção de importantes conceitos da teoria social contemporânea, entre eles o conceito de *habitus*, que surgiu já em seus primeiros trabalhos na década de 1950. O conceito eclodiu de uma necessidade empírica do autor, como um princípio mediador da dualidade entre sujeito e sociedade, podendo ser compreendido como

> sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente 'reguladas'' e 'regulares' sem em nada ser o produto da obediência a alguma regra e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU[12], 2013 apud ALVES, 2016, p. 301).

Dubar (1997), ao abordar em sua obra o conceito, problematiza o reducionismo gerado pela análise da socialização como incorporação do *habitus*, Assim, aponta como primeira redução o *habitus* estar relacionado a uma posição genética e estrutural, ou seja, reflete as trajetórias de classe em trajetórias possíveis e, portanto, "pode ser pensado como incorporação e interiorização desta posição única" (p. 75). A outra redução trata da posição diferencial e da tendência a perpetuá-la, assim, "permite a permanência das identidades individuais e a reprodução das estruturas sociais" (p. 75).

O autor avança para uma perspectiva que denomina de "causal-probabilística" da socialização, em que tenta romper com a visão de reprodução da ordem social atrelada ao conceito de *habitus.* Assim, imagina a

> socialização como um processo biográfico de incorporação das disposições sociais vindas não somente da família e da classe de origem, mas também dos sistemas de ação com os quais o indivíduo se cruzou no decorrer de sua existência [...] Quanto mais as pertenças sucessivas ou simultâneas forem múltiplas e heterogêneas, mais se abre o campo do possível e menos se exerce a causalidade de um provável determinado. (DUBAR, 1997, p. 77).

[12] Vide: BOURDIEU, P. **O senso prático**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

Entendemos que Lahire seguirá uma direção similar, embora enfatize não tratar de "identidades múltiplas ou de referências identitárias, mas de pluralidade e de heterogeneidade de disposições incorporadas por cada agente nas sociedades com forte diferenciação social" (LAHIRE, 2004, p. 318). Lahire mantém um diálogo sistemático com o pensamento de Bourdieu. Adepto da sociologia disposicionalista, tradição sociológica que busca expor as disposições que orientam as ações dos indivíduos nos diferentes contextos sociais, trabalha nas áreas da sociologia da educação e da cultura.

Com relação ao uso do termo *habitus* para tratar dos efeitos da socialização, Lahire (apud AMÂNDIO, 2014) aponta fragilidades na teoria, pois, se para Bourdieu, as práticas permitem classificar os indivíduos nos espaços sociais, ele falha por não dizer quais as disposições necessárias à realização de tais práticas, nem as possibilidades de reconstrução.

As disposições são entendidas como tendências nas formas de ver, sentir e agir, sedimentadas a partir de experiências socializadoras do passado, nos diferentes contextos de ação e na própria trajetória vivida. Portanto, Lahire (2004) observa que a teoria do *habitus* não consegue explicar as variações individuais, logo reitera que é inadequada para a compreensão do processo de socialização dos indivíduos contemporâneos, uma vez que estes atravessam uma multiplicidade de espaços sociais, onde vivem experiências variadas e com demandas diversificadas.

Por conseguinte, Lahire propõe pensarmos numa sociologia em escala individual, o que requer considerar um patrimônio de disposições, que "são submetidos a restrições variáveis em função dos contextos de ação e são diferentemente solicitados pelas diferentes propriedades dos mesmos contextos" (LAHIRE, 2015, p. 1401), ou seja, um patrimônio individual de disposições heterogêneo, onde disposições são ativadas para responderem a demandas específicas, na perspectiva de que não há um único princípio gerador de todas as práticas.

Ao estudar o social individualizado, Lahire (2005) tenta apreender como a realidade social é interiorizada, como as múltiplas experiências socializadoras se instalam na vida do indivíduo e como se formam as disposições, uma vez que o passado não se converte automaticamente em prática. Assim sendo, examina mais detalhadamente a noção de disposição.

Disposições são como heranças imateriais, constituídas em formas de ver, sentir e agir. Ao refletir sobre o processo, para compreender como essas disposições chegam aos herdeiros, Lahire (2004) distingue três formas de socialização: a) por treino ou prática direta: acontece com o indivíduo em situações recorrentes na família, escola, trabalho; b) de forma silenciosa: por efeito mais difuso de organização, geradas por dispositivos não discursivos, como por

exemplo a segregação por sexo e divisão de territórios diferenciados; c) por inculcação ideológica-simbólica: através da incorporação de crenças, valores e normas difundidos por instituições.

Lahire (2004) destaca que há uma distinção entre as disposições para agir e para crer, sendo que as disposições para crer podem ser denominadas de crenças e não se configuram em hábitos de ação. Indica que muitas vezes as crenças são impotentes por não encontrarem condições disposicionais que permitam sua concretude, assumindo a condição de hábitos mentais e discursivos, porém não se tornam ações.

A distinção entre disposições e competências também ganham espaço na intenção de delimitar a noção. Assim, competência está relacionada aos saberes ligados a um contexto particular – podemos afirmar que saber redigir uma dissertação é uma competência da prática escolar, no entanto, pode revelar também uma disposição quando a relação reflexiva com a linguagem é estendida a outras esferas sociais. Portanto, a competência é uma potencialidade, um saber fazer, e não uma inclinação relativamente durável. Conforme Lahire (2004, p. 331), "poder-se-ia dizer que a competência está mais próxima de uma disposição que não se atualiza, senão em um contexto relativamente limitado", ou seja é mobilizada em contextos precisos.

Cabe ressaltarmos que

> uma disposição é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente. Portanto, falar de disposições pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. Trata-se de fazer aparecer o ou os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas. (LAHIRE, 2004, p. 27).

Logo, para uma apropriação do conceito, é necessário conhecermos as limitações empíricas e os correlatos teórico-metodológicos[13].

Um esforço necessário para a compreensão de uma disposição se dá pela observação de uma série de práticas e comportamentos que sejam coerentes, não sendo possível deduzir disposições a partir de um único acontecimento. Outro dado relevante é a duração, pois é na "repetição de experiências relativamente semelhantes" (LAHIRE, 2004, p. 28) que se dá a incorporação de hábitos. Dessa maneira, não se adquire uma disposição abruptamente, e é importante ainda ressaltarmos que se diferem com relação a "precocidade, duração, sistematicidade e intensidade", podendo ser reforçadas quando recorrentes ou enfraquecidas quando não utilizadas.

[13] Toda disposição tem uma gênese; se constitui através da duração; é transcontextual; pode ser inibida ou transformada (LAHIRE, 2004).

É interessante destacarmos que as disposições evidenciam coerências entre práticas diversas, mas que não podem ser generalizadas. É preciso considerar as áreas de pertinência, mesmo compreendendo a condição de transferência de uma disposição de um contexto para outro. Quando uma disposição não consegue se ajustar a diferentes situações ela pode ser inibida ou transformada, gerando uma alternância em função dos contextos.

Ao trazer para o campo de estudo o patrimônio de disposições para compreender as variações individuais, Lahire (2004) busca a coerência na complexidade, pois compreende que em sociedades onde os indivíduos vivem experiências socializadoras complexas, é inevitável que os indivíduos sejam portadores de uma pluralidade de disposições para agir.

Ao utilizar com frequência o termo pluralidade de disposições, o autor esclarece que este não pode ser associado a reflexões sobre pluralidade identitária. Lahire problematiza o uso do termo identidade, elucidando a necessidade de inteirar-se das singularidades dos indivíduos, para reconstruir as disposições instaladas e entender as diferentes formas de agir. Para ele,

> o sentimento de grande coerência identitária pode provir de indivíduos com um patrimônio de disposições muito heterogêneo, já que a heterogeneidade das disposições incorporadas não se traduz automaticamente em pluralidade identitária e menos ainda em conflitos identitários. (LAHIRE, 2004, p. 317-318).

Embora o autor ratifique seu distanciamento da noção de identidade, entendemos que identidades e disposições são noções que podem coexistir quando articuladas à noção de socialização, e concordamos com a afirmação de Setton (2005) ao considerar que as proposições de Lahire nos auxiliam na compreensão dos impactos da modernização no processo de construção das identidades.

Portanto, a tentativa de apropriação das noções aqui apresentadas tem como finalidade dotarmo-nos de um repertório de ideias para romper com as concepções de homem inatistas e compreender como o sujeito vai se constituindo na sua trajetória de vida, o que inclui a trajetória profissional.

Apreendendo o percurso teórico da constituição da identidade social traçado por Dubar (1997), direcionamos nosso olhar, de forma breve, para a constituição das identidades profissionais. Ressaltamos que nossa aproximação dos estudos de Dubar ocorre também pelo fato de o autor se situar no campo da sociologia do trabalho, considerando a profissão como dimensão importante da identidade do indivíduo.

Dubar resgata uma síntese de J. Le Goff[14] (1977 apud DUBAR, 1997, p. 124) para explicar o termo profissão:

> antes da expansão das Universidades, a partir do século XIII, o trabalho era considerado uma arte e abrangia todos os que integravam as corporações [...] As artes liberais e as artes mecânicas, os artistas e os artesãos, os intelectuais e os trabalhadores manuais provinham de um mesmo tipo de organização corporativa que assumia a forma de "ofícios juramentados" nas "cidades juramentadas", onde "se professava uma arte". O termo "profissão" deriva desta "profissão de fé" consumadas nas cerimônias rituais de entronização nas corporações.

Todavia, com a expansão das universidades, houve uma separação entre as artes liberais e as artes mecânicas. Passaram a ser reconhecidas como profissão as artes liberais, ensinadas nas universidades, e as artes provenientes das mãos, denominadas de artes mecânicas, foram designadas como ofícios. Temos então uma oposição entre profissões e ofícios, uma distinção social que se reproduziu ao longo do tempo.

O conceito de profissão vai se redefinindo de acordo com a teoria que o invoca e nos interessa aqui a perspectiva do interacionismo simbólico, onde encontramos Hughes como um dos ilustres representantes. Segundo Hughes[15] (1958 apud DUBAR, 1997, p. 132), "o profissional deve ser tomado como categoria da vida quotidiana" e é a divisão do trabalho o ponto de partida para a análise sociológica. Hughes traz contribuições importantes para discutir as profissões, dentre elas, a questão da socialização profissional e das carreiras.

De acordo com Dubar (2012, p. 364),

> a socialização profissional, definida como a maneira pela qual aprende seu trabalho e se conduz a vida ativa, não é exclusiva de algumas pessoas que exercem atividades de prestígio às quais se deve reservar o título de "profissão", mas diz respeito a todos, do ponto mais alto ao mais baixo da escala social, do médico à auxiliar de enfermagem, do engenheiro ao operário, do professor universitário à professora auxiliar do ensino básico.

Portanto, a socialização profissional é fundamental para a construção identitária, o que, numa perspectiva da sociologia interacionista, pode ocorrer com qualquer atividade de trabalho que implique a necessidade de competências certificadas.

Entendemos que o processo de construção identitária se estende ao longo da vida e que, no caso da identidade profissional, a socialização profissional irá desencadear um processo de construção e reconhecimento de si, que se dará a partir da aquisição de saberes especializados.

---

[14] Vide: LE GOFF, J. **Pour um autre Moyen Âge**. Temps travail et culture em Occident. Paris: Gaçcimard, 1977.

[15] Vide: HUGHES, E. C. **Men and their work.** 2nd. ed. Glencoe: The Free Press, 1967.

Embora Hughes[16] (1955 apud DUBAR, 2012, p. 357) aponte a necessidade da socialização profissional para essa conversão identitária, ressaltando que "[...] não se trata fundamentalmente de acumulação de conhecimento, e sim de incorporação de uma definição de si e de uma projeção no futuro, envolvendo antes de tudo, o compartilhamento de uma cultura de trabalho profissional e a exigência do trabalho bem feito", temos a acrescentar que essa definição de si está intrinsecamente relacionada às formas de ver, sentir e agir decorrentes dos múltiplos processos de socialização.

Ainda numa perspectiva interacionista da socialização profissional, podemos destacar as teses que dão sentido ao trabalho no mundo contemporâneo. São elas:

a) o direito à qualificação profissional, que deve ser distinta da escolarização obrigatória e é condição indissociável do direito ao trabalho;
b) a aprendizagem de uma atividade profissional que dura por toda a vida ativa, ou seja, a formação profissional é uma formação ao longo da vida e, portanto, estamos diante da formação continuada e ligada ao trabalho;
c) o trabalho como formador, fonte de experiência e de aprendizagens.

Ao entendermos a centralidade do trabalho na vida das pessoas, podemos avançar de uma visão funcionalista, onde o trabalho é visto de uma forma negativa e está ligado exclusivamente às questões econômicas, para uma identificação positiva que dá "sentido a existência individual e organiza a vida de coletivos" (DUBAR, 2012, p. 2), conferindo-lhes uma identidade profissional.

Com Dubar (1997), podemos concluir que a identidade profissional é um fenômeno complexo, produto dos mecanismos de socialização do indivíduo e que apresenta continuidades e descontinuidades entre a identidade de pertencimento e a identidade atribuída pelos outros. Nesse sentido, a identidade profissional será sempre forjada numa trajetória social, em que as características biográficas do indivíduo (o que inclui suas disposições e saberes), bem como seus percursos formativos e o contexto organizacional, desempenham papel relevante.

Considerando que nosso objetivo passa pela compreensão das identidades docentes, essas noções podem contribuir para o entendimento de como o professor vai se constituindo profissionalmente e como a multiplicidade de espaços socializadores colaboraram e colaboram para a configuração de um patrimônio de disposições e de produção/mobilização de saberes.

---

[16] Vide: HUGHES, E. C. The Making of a physician. **Human Organization**, Washington, n. 14, p. 21-25, 1955.

2.3 Identidades docentes: trajetórias e contextos

Partimos da premissa de que o espaço de socialização profissional partilhado pelos docentes é a escola e, portanto, entendemos que sua inserção na cultura escolar enquanto profissionais e sua participação em processos formação continuada causam grandes impactos na constituição das identidades. No entanto, entendemos que a constituição do sujeito ocorre na sua trajetória de vida, logo, muito antes da sua inserção no mundo profissional. Assim, o entendimento de como os sujeitos coordenam suas experiências ao longo da vida e constituem suas formas de agir são elementos que contribuem para compreendermos as identidades docentes.

Ressaltamos que, para Dubar (1997), identidade profissional não é o mesmo que identidade social, mas sim, uma das identidades da pessoa, elaborada em função da sua trajetória e que, embora importante, é apenas uma parte da vida. Na mesma direção, Lahire (2015) aponta que a carreira profissional é apenas um trecho da trajetória social, que começa em quadros de socialização familiar e escolar.

Diante do exposto, podemos entender que as identidades docentes vão se constituindo ao longo de uma trajetória por vários elementos, entre eles, as disposições e os saberes; e em diferentes contextos, entre eles, o ambiente escolar e os espaços formativos. Ressaltamos, ainda, que essas constituições identitárias não escapam à dualidade entre uma imagem que o indivíduo constrói de si e aquela atribuída pelo grupo.

Dessa forma, não é possível pensarmos nas identidades docentes considerando o indivíduo *a partir* de sua carreira profissional. É necessário observarmos como ele foi se constituindo com suas experiências sociais, mesmo quando distantes das práticas atuais (LAHIRE, 2015); ou seja, as vivências passadas desempenham um papel no curso presente da ação. Assim, no decurso da trajetória profissional devemos recorrer ao patrimônio individual de disposições, mas também supomos que se desenvolvem novas disposições.

Alguns autores compartilham da ideia de que as identidades docentes são constituídas ao longo das trajetórias sociais e, mais especificamente, das profissionais. Para Beijaard, Meijer, e Verloop[17] (2004 apud MARCELO, 2009, p. 112), uma das características da identidade docente é seu "processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é

[17] Vide: BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, p. 107-128, 2004.

visto como uma aprendizagem ao longo da vida". Na mesma direção, Marcelo (2010, p. 18) compreende que a constituição da identidade docente "[...] se prolonga durante todo o seu exercício profissional".

Marcelo (2010, p. 19) traz ainda outra característica da identidade docente que nos interessa: "trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve", de certo modo se aproximando da abordagem multidimensional de Mockler[18] (2011 apud IZA et al., 2014, p. 276), o qual entende que "a identidade docente envolve três dinâmicas: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal". Assim, em ambos os casos, temos uma articulação entre o âmbito individual e o coletivo na constituição das identidades docentes.

Um aspecto bastante peculiar na constituição das identidades docentes diz respeito a uma socialização pré-profissional. Tardif (2014) aponta que o futuro professor internaliza ao longo de sua vida, crenças, valores, conhecimentos que são reutilizados na prática profissional. Na mesma direção, Marcelo (2009, p. 116) aponta a socialização prévia como uma constante na identidade docente, uma vez que é através da "aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais vão se identificando pouco a pouco". Embora a socialização prévia seja um fenômeno inerente à profissão docente, ressaltamos que é um lugar em que a aprendizagem profissional ocorre de forma intuitiva, a partir da observação dos diferentes professores e seus fazeres, entretanto, sem a reflexão necessária para compreender as decisões pedagógicas, ainda que real o suficiente para produzir formas de pensar e agir.

Interessa-nos, ainda, a forma como Pimenta (1999, p. 19) concebe a identidade docente:

> A identidade é construída 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 prenhes 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.

Devemos considerar a necessidade de situar a identidade num espaço e tempo, que não é imutável, que está em movimento, capaz tanto de garantir permanências quanto de promover rupturas.

---

[18] Vide: MOCKLER, N. Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. **Teachers and Teaching:** Theory and Practice, v. 17, n. 5, p. 517-528, oct. 2011.

Neste mesmo sentido, Libâneo (2013) nos aponta que a profissão docente assume determinadas características conforme as necessidades educacionais colocadas em cada momento da história e em cada contexto social, ratificando as impressões de Pimenta sobre o caráter dinâmico e contextualizado da identidade docente.

Para Iza et al. (2014), a identidade é um processo de construção social de um sujeito historicamente situado; logo, sua identidade profissional se constrói, assim como afirmou Pimenta (1999), com base na significação social da profissão e de suas tradições. Entretanto, acrescenta a necessidade de considerar o fluxo histórico de suas contradições. Assim, é nesse contexto em busca de respostas para as necessidades sociais que as identidades docentes também vão se constituindo e aderindo a um corpo organizado de saberes, normas e valores.

Pimenta (1997) traz os saberes como elemento fundamental na constituição da identidade docente, convergindo com a construção teórica de Dubar (1997) de que a identidade profissional se constitui também pela incorporação de saberes especializados.

Nessa mesma direção, Tardif (2014, p. 228) ressalta que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Assim podemos inferir que além de considerarmos as identidades docentes construídas a partir da incorporação dos saberes profissionais, precisamos ainda considerar a existência de saberes produzidos pelos docentes no exercício da profissão.

Resgatando as teses interacionistas de socialização profissional, podemos deduzir que a constituição das identidades docentes perpassam, então:

a) a formação inicial no curso superior, entendida não só como espaço de conhecimento teórico, mas de inserção na cultura profissional docente;
b) a formação continuada, compreendida como aprendizagem profissional ao longo da vida, sendo imprescindível para que o docente possa reconfigurar sua identidade;
c) os saberes docentes constituídos na experiência, entendendo o trabalho como formador.

Enfatizamos que as teses interacionistas concedem grande importância aos processos formativos, aqui entendidos como lugares de socialização profissional. Todavia, não é possível pensarmos sobre identidades e processos formativos sem reconhecermos nesse contexto a relevância de um patrimônios individual de disposições, assim como de um conjunto de saberes produzidos e mobilizados.

2.4 O lugar dos saberes na constituição das identidades

A partir das reflexões teóricas até então tecidas, cujas contribuições vão elucidando aspectos relacionados à constituição das identidades docentes, é necessário entendermos também como são constituídos os saberes profissionais.

Para Berger e Luckmann (1966 apud DUBAR 1997, p. 100), os saberes profissionais são fonte de reconhecimento e afirmam que surgem como "maquinarias conceptuais compreendendo um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado, verdadeiro *universo simbólico*". Entretanto, há de se considerar que Lahire (2015, p. 1399) nos aponta que são as "disposições sociais que fazem com que nunca se chegue totalmente por acaso em um domínio de atividade ou em uma prática". Logo, para compor um conjunto de saberes profissionais, é preciso admitir a existência de disposições favoráveis ao contexto em questão.

Não obstante, para os objetivos desta reflexão, interessa-nos considerar que disposições e saberes não são independentes: ambos são elaborados em contextos de socialização, conforme a necessidade que impele, e reiteramos sua importância, por deixarem marcas nas identidades.

De acordo com Massi (2018, p. 396), "as disposições podem ter relação com os saberes docentes por estarem de alguma forma articuladas às competências dos atores". Assim, entende que os autores que tratam dos saberes docentes se aproximam do que Lahire define como competência.

De acordo com Lahire (2004, p. 331), "pode-se falar de competência quando se trata de saberes ou de savoir-faire bem circunscritos, ligado a uma circunstância ou a uma prática bem especifica [...]", entretanto destaca que os saberes podem também revelar disposições. Cabe destacarmos que de acordo com Massi (2018, p. 398), Lahire (2004) utiliza "como sinônimos os termos capacidade, competência e saber".

É necessário salientarmos que a apropriação e a mobilização dos saberes docentes ocorre de forma diferenciada para cada docente, e convém lembrarmos que é na trajetória social, onde se constitui um patrimônio individual de disposições, que podemos encontrar as explicações para as diferentes formas de agir frente aos saberes e aos processos formativos.

Outra questão que merece ser comentada, diz respeito à provável influência do contexto organizacional da instituição escolar nas identidades docentes, principalmente ao legitimar um conjunto de saberes profissionais em detrimento de outro. Porém, acreditamos numa instituição escolar organizada a partir de uma concepção sociocrítica, em que, segundo Libâneo (2013, p. 102), destacam-se "o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no

seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político". Assim, se o contexto organizacional interfere nas identidades docentes, essa identidade coletiva docente também interfere no contexto organizacional e na definição de um conjunto de saberes profissionais.

Ao pesquisarmos sobre os saberes docentes, observamos um grande número de estudos tratando dessa temática. Considerando que é um campo de estudos relativamente novo no Brasil, percebemos a influência de estudos internacionais que já vinham sendo desenvolvidos desde a década de 1980.

Borges (2001) aponta que a temática surgiu no Brasil na década de 1990, num contexto de reformas, introduzindo um novo modo de compreensão da formação de professores e estabelecendo uma lógica de articulação entre as instâncias formadoras e os sistemas de ensino, assim como balizando os conhecimentos considerados básicos para os professores. Afirma, ainda, que "o acúmulo teórico gera uma base suficiente para produzir os trabalhos considerados sínteses, os quais buscam captar as diversidades teóricas e metodológicas das pesquisas, de um lado, ou segundo critérios específicos, estabelecer agrupamentos, classificações e tipologias, de outro" (BORGES, 2001, p. 60).

Considerando a vasta produção sobre o tema, optamos por tomar como referência Tardif (2014), Gauthier et al. (2013) e Pimenta (1997), justificando que Maurice Tardif e Clermont Gauthier, são estudiosos canadenses que trouxeram grandes contribuições para o campo da pesquisa. Aqui no Brasil destacamos Selma Garrido Pimenta, pelas contribuições nas pesquisas sobre a temática.

Utilizaremos o termo saber de acordo com o sentido atribuído por Tardif e que entendemos que está em consonância com a abordagem de competência adota por Lahire. Para Tardif (2014, p. 255), podemos pensar em saber, num "sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidade (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser", entretanto, dentro de uma lógica de exigências de racionalidade. Esta lógica pressupõe que saberes podem ser justificados pelo protagonista, evidenciando uma capacidade formal.

É fundamental explicar o porquê, as causas e as razões nas quais se baseia para agir de determinada forma, visto que

> essa ideia de exigência de racionalidade está relacionada a um 'modelo intencional' do ator humano, ou seja, ela procede da ideia de que as pessoas agem não como máquinas ou por puro automatismo (sob o domínio das leis sociais ou psicológicas, por exemplo), mas em função de objetivos, de projetos, de finalidades, de meios, de deliberações, etc. (TARDIF, 2014, p. 200).

Tardif (2014) enfatiza a natureza social dos saberes docentes, uma vez que é partilhado por um grupo de agentes que possuem uma formação comum e trabalham numa mesma organização, assim como sua posse e seu uso é legitimado por um sistema. Considera-se ainda que é social por estar imbricado nas práticas sociais que traz no seu cerne a relação com o outro. Embora profundamente social, não deixa de sê-lo também um "saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo" (p. 15).

Um outro aspecto do saber docente considerado pelo autor trata da diversidade dos saberes, ou seja, é um saber plural e proveniente de diferentes fontes, que "está de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc." (TARDIF, 2014, p. 19).

Tendo consciência dessa complexidade, Tardif (2014) apresenta quatro tipos de saberes diferentes. Segue uma descrição sucinta de cada um dos saberes:

a) **Saberes da formação profissional:** referem-se aos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, em que a articulação entre a ciência e a prática docente se estabelece, através da formação inicial e contínua. São compostos dos saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica. Enquanto os saberes da ciência da educação são destinados à formação científica do professor, para que sejam incorporados à prática docente e a transforme numa prática científica; os saberes da ideologia pedagógica se apresentam como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, como, por exemplo, as doutrinas pedagógicas centradas na ideologia da *escola nova*. De acordo com Tardif (2014), os saberes pedagógicos se articulam com os da ciência da educação, dificultando inclusive a distinção entre eles;
b) **Saberes disciplinares:** são saberes também incorporados à prática docente, através da formação inicial e contínua, pelas instituições universitárias. Correspondem aos diversos campos de conhecimento (matemática, história, literatura...);
c) **Saberes curriculares:** correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, apresentados concretamente sob formas de programas escolares, a partir dos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais;
d) **Saberes experienciais:** tratam-se de saberes específicos, adquiridos e necessários no âmbito da prática docente, e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos.

Embora Tardif (2014) afirme que há um pluralismo de saberes relacionados ao fazer dos professores, destaca os saberes experienciais em relação aos demais. Essa posição de destaque ocorre principalmente pela compreensão da exterioridade associada aos saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares, inserindo-os numa divisão social do trabalho entre produtores dos saberes e os que o aplicam, ou seja, o professor.

Assim, os saberes da experiência surgem como possibilidade de articular todos os demais saberes, os retraduzindo e submetendo-os às certezas construídas na própria prática, no exercício cotidiano da função e em situações concretas, num contexto de múltiplas interações e com diversos condicionantes.

Ainda em relação ao saber experiencial, elenca uma série de características (saber prático, interativo, sincrético, heterogêneo, complexo, temporal...) que o elevam a uma "epistemologia da prática docente", por ter "pouca coisa a ver com modelos dominantes do conhecimento inspirados na técnica, na ciência positiva e nas formas dominantes de trabalho material" (TARDIF, 2014, p. 111).

Um outro estudioso que trata dos saberes é Gauthier. Na obra *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, Gauthier et al. (2013) abordam de forma crítica a ausência de um reconhecimento da docência como profissão digna de saberes específicos, ligada à compreensão de que para ensinar bastava conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, intuição ou cultura, o que difundiu a ideia da docência enquanto um ofício sem saberes. Por outro lado, os autores destacam que com a intenção de reverter o quadro e atribuir cientificidade aos saberes docentes, ocorreu um reducionismo, negando a complexidade da realidade do ensino, o que conduzindo à produção de "saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática" (GAUTHIER et al., 2013, p. 27). Logo, ao discordarem das duas posições apresentadas, afirmam que o ofício docente é feito de saberes e concordam com Tardif (2014) sobre a pluralidade desses saberes. Os autores esclarecem que "é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino" (GAUTHIER et al., 2013, p. 28). Diante disso, identificam seis saberes necessários à docência, conforme segue abaixo:

a) **Saber disciplinar:** são saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas áreas de conhecimento e que são adquiridos ao longo da formação profissional. Os docentes não produzem este tipo de conhecimento, mas extraem deles o que é importante ser ensinado;

b) **Saber curricular:** diz respeito aos programas escolares. Não é produzido pelos professores, mas por outros agentes, em geral estabelecido pelos órgãos oficiais de ensino;
c) **Saber das ciências da educação:** são conhecimentos profissionais que fornecem noções sobre o sistema escolar, a evolução da própria profissão, o desenvolvimento infantil, ou seja, um conjunto de saberes específicos da profissão que não estão diretamente relacionados à ação pedagógica;
d) **Saber da tradição pedagógica:** é um saber dar aulas que está relacionado às representações que cada docente possui de escola, professor, aluno e dos processos de ensino e aprendizagem;
e) **Saber experiencial:** trata-se de um saber individual e privado. Embora muitas experiências sejam úteis, ficam confinadas em sala de aula, mantendo-se em segredo. Para Gauthier et al. (2013), o que limita o saber experiencial é o fato de ele ser feito de pressupostos que não são verificados por métodos científicos;
f) **Saber da ação pedagógica:** é o saber experiencial tornado público, testado e validado, gerando formas de ação conhecidas e aprendidas por outros professores.

Partindo da premissa de que a profissão docente é um oficio de saberes plurais, os autores indicam a necessidade de pesquisas dentro do próprio campo de atuação do professor, ratificando que "para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitarem a pertinência desses saberes" (GAUTHIER et al., 2013, p. 34).

Pimenta (1997) traz contribuições para a discussão dos saberes docentes a partir de sua experiência e pesquisas na área de formação de professores. A autora parte do pressuposto de que a formação deve contribuir para o exercício da atividade docente e que, portanto, a formação inicial deve proporcionar conhecimentos e habilidades que permitam que cada um construa permanentemente seus saberes docentes a partir das necessidades da prática social. Entende ser necessário mobilizar saberes distintos para a constituição da identidade docente e, portanto, indica três tipos de saberes da docência, conforme segue:

a) **Saberes da experiência:** ratificando que sua construção tem como campo de estudo a formação inicial, ressalta que os estudantes já possuem conhecimentos enquanto alunos que foram, sobre as características de um bom professor, assim como também trazem a experiência socialmente construída do exercício profissional docente. No entanto, enfatiza que conhecer é diferente de se identificar como professor, uma vez

"que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno" (PIMENTA, 1997, p. 7). Assim, considera que uma das dimensões dos saberes da experiência corresponde à transição entre a memória do que é ser professor e a constituição de uma identidade docente, no qual adverte que só os saberes da experiência não são suficientes. Considera, ainda, que um outro nível dos saberes da experiência corresponde ao que é construído no cotidiano docente e na permanente reflexão sobre a prática;

b) **Saberes do conhecimento:** trata-se dos saberes relacionados a conhecimentos disciplinares. Pimenta (1997) esclarece que é necessário ter clareza do significado dos conhecimentos, uma vez que não se reduzem a informação, mas sim, ao trabalho com as informações (classificação, análise e contextualização). Também tem a ver com a inteligência de vincular conhecimentos de forma útil e pertinente, capaz de produzir novas formas de existência;
c) **Saberes pedagógicos:** são os saberes relacionados a como ensinar, aos processos de aprendizagem e também às questões didáticas. Acrescenta-se, ainda, as teorias da educação e as teorias de ensino.

Vale ressaltarmos ainda que, posteriormente, Pimenta indicou um quarto saber docente, denominado de saber didático (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). No entanto, trata-se de uma reorganização dos saberes pedagógicos.

Podemos observar no Quadro 2 os saberes que os autores indicam como necessários à docência.

Quadro 2 – Tipos dos saberes docentes segundo alguns autores

Tardif (2014)	Gauthier et al. (2013)	Pimenta (1997)
Saberes da formação profissional	Saberes das ciências da educação	Saberes Pedagógicos
	Saberes da tradição pedagógica	
Saberes disciplinares	Saberes disciplinares	Saberes do conhecimento
Saberes curriculares	Saberes curriculares	
Saberes experienciais	Saberes experienciais	Saberes da experiência
	Saberes da ação pedagógica	

Fonte: elaboração da autora (2018).

A partir da interlocução estabelecida com os três autores é possível afirmarmos que a docência é um oficio feito de saberes, conforme nos aponta Gauthier et al. (2013), e que o

processo de construção desses saberes possui fontes diversas que levam em conta os processos formativos, o exercício profissional e também o patrimônio individual de disposições.

Observamos, a partir das tipologias apresentadas pelos autores, que os saberes docentes convergem. Entretanto, existem especificidades na forma como cada um dos autores os conceituam, cabendo ressaltar a importância dada por eles aos saberes da experiência, sem no entanto excluir os saberes teóricos, uma vez que são a base para a constituição de saberes práticos.

Na perspectiva de Tardif (2014, p. 54), os saberes experienciais configuram-se como núcleo vital do saber docente, por serem compostos dos demais saberes e terem a condição de retraduzi-los na prática. Aponta que é na socialização profissional, onde professores iniciantes e professores experientes atuam diariamente, que é possível compartilhar, objetivar e validar os saberes da experiência.

Pimenta, embora não aborde as questões relativas à objetivação e validação dos saberes da experiência, traz um elemento importante a eles. Trata-se do processo permanente de reflexão sobre a prática. Podemos inferir que a reflexão sobre a prática, num contexto de socialização profissional, pode oportunizar que os saberes da experiência sejam mediatizados pelos colegas, podendo também ser objetivados.

Já Gauthier et al. (2013) reconhecem os saberes da experiência, quando se trata da objetivação e reconhecimento desses saberes, precisam ser necessariamente verificados por meio de métodos científicos, e somente depois divulgados como um saber profissional dos professores. Propõem, então, para além da categoria de saberes da experiência, uma categoria denominada de saberes da ação pedagógica. Os saberes da ação pedagógica são os menos desenvolvidos no reservatório de saberes do professor, entretanto, são os mais necessários à profissionalização do ensino, considerando que

> na ausência de um saber pedagógico válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também que não distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. (GAUTHIER et al., 2013, p. 34).

Diante do exposto, entendemos que os saberes produzidos e mobilizados na prática docente são os que diferenciam essa atividade das atividades pertinentes a outras profissões e, portanto, constituem um dos fundamentos da identidade profissional docente. Logo, em consonância com os autores que tratam dos saberes docentes, atribuímos aos processos formativos grande importância enquanto instância de socialização profissional, capaz de

objetivar, testar e legitimar os saberes da experiência, assim como situar a "profissão docente como uma profissão do conhecimento" (MARCELO, 2009, p. 116).

Cabe ainda ressaltarmos que, assim como Massi (2018), entendemos ser possível articular a sociologia disposicionalista à formação de professores, e é nessa direção que buscamos compreender quais disposições e saberes[19] marcam as identidades docentes e como os contextos formativos influenciam para promover mudanças ou validar práticas.

[19] Conforme já apontamos anteriormente, utilizaremos saberes e competências como sinônimos. Todavia, Lahire (2004, p.332) discute a problemática conceitual que faz com que pesquisadores adotem a "linguagem do saber" ou o "termo competência".

3 FORMAÇÃO DOCENTE

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.
>
> (NÓVOA, 1995, p. 25)

No capítulo anterior apresentamos as identidades sociais como um fenômeno que vai sendo construído na trajetória social. Situamos nossas reflexões sobre as identidades docentes, como uma das identidades sociais dos indivíduos que pertencem à mesma categoria profissional, trazendo à tona a importância dos referenciais da sociologia e em especial os conceitos de disposições e saberes, compreendendo-os como elementos constituintes dessas identidades.

No entanto, parece-nos crucial entendermos que se disposições e saberes se formam em processos de socialização, e se o contexto tem papel decisivo, logo, para os professores, os contextos de formação docente são lugares de suma importância. Assim, a compreensão do contexto da formação docente, a partir de seus múltiplos aspectos, contribui para apreendermos não só as singularidades individuais, mas também as interações entre indivíduos diferenciados que vivem experiências semelhantes.

Diante disso, organizamos este capítulo em quatro partes. Na primeira parte buscamos refletir sobre o conceito de formação e suas diversas perspectivas. Na segunda, tratamos da formação docente inicial e continuada, assim como trazemos aspectos da legislação vigente. Na terceira parte apresentamos a formação continuada especificamente na rede municipal de ensino de São Paulo, local em que os docentes envolvidos nesta pesquisa atuam. Na quarta, abordamos a organização da formação continuada *in loco*, representada pelos Projetos Especiais de Ação (PEA), na mesma rede.

3.1 Formação docente: dialogando com conceitos

O conceito de formação é propenso a múltiplas perspectivas e está presente em vários campos. Na educação, adotamos o termo formação conforme Severino (2006, p. 621), que o define como um "processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa". Entretanto o autor ressalta que o "sentido

dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser" (p. 621), deixando claro que o sentido mais significativo está relacionado ao verbo reflexivo, onde a ação praticada pela pessoa ocorre nela própria.

Ao extrapolar o campo da educação, encontramos na obra *Dicionário em construção*, organizada por Ivani Fazenda (2002), explanações do conceito, que de certa forma complementam as ideias de Severino (2006). Assim, Batista (2002, p. 136) pronuncia que a formação implica "reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriedade de propostas de formação de determinada sociedade". A autora destaca que a formação proporciona uma forma, porém sem modelá-la e, portanto, é "algo inacabado, lacunar, mas profundamente comprometido com a maneira de olhar, explicar e intervir no mundo" (p. 136).

Na mesma obra, encontramos o conceito elucidado por Donato (2002), que utiliza a perspectiva da hermenêutica. Dessa maneira, indica que o termo formação tem origem no latim *formare* e significa *ação de formar*. Como verbo transitivo significa *dar forma*, como verbo intransitivo, colocar-se em formação e como verbo pronominal, corresponde a ir desenvolvendo uma pessoa. Num enfoque histórico, a autora cita Beillerot[20] (s.d.) e aponta três sentidos para o uso social do termo,

> Un primer sentido, formación se ha asociado desde el siglo XIX a la formación práctica, formación de obreros, formación profesional...
>
> Hay um segundo sentido que es conocido, por lo menos desde el siglo XVIII, desde los jesuitas Formación del espíritu.
>
> Y por último, el tecer sentido es formación de uma vida, em el sentido experencial. (BEILLEROT, s.d. apud DONATO, 2002, p. 138).

Quando o ponto central é a formação docente, Donato (2002) argumenta que existem mais concepções vinculadas aos enfoques reprodutivistas, em que a formação docente está relacionada a uma educação baseada na transmissão de saberes e o modelo de aula está desconectado das práticas sociais. Todavia, indica a existência de autores que caminham por uma via mais crítica, que entendem a formação não como processo estático, mas uma dinâmica do desenvolvimento pessoal, que considera a mediação como central no processo de formação, além de sofrer a interferência do contexto em que esse desenvolvimento ocorre.

---

[20] Vide: BEILLEROT, J. **La formación de formadores**. Fac. Filosofia y Letras. Ediciones novedads educativas, Formación de formadores, serir Los documentos, n.1. s.d.

Ainda sobre o conceito de formação docente, podemos complementar com as ideias de Marcelo (1999), que destaca a existência de componentes pessoais na formação, porém enfatizando que ela mesma não se trata de um processo autônomo. Assim, distingue o que é autoformação, heteroformação e interformação. No processo de autoformação, o indivíduo participa de maneira independente; já na heteroformação, o processo é organizado por especialistas e o indivíduo é um participante, e na interformação destacam-se os processos interativos entre os professores e o apoio da equipe pedagógica. Entendemos que as preocupações com a formação docente no atual cenário, traz como elemento predominante os pressupostos da interformação, porém, as fronteiras entre as propostas formativas são tênues, podendo inclusive coexistir processos distintos em alguns momentos.

Outro conceito relevante que vem aparecendo em diversos estudos sobre a formação docente é o de desenvolvimento profissional. Autores como Marcelo (1999) e Imbernón (2010) trazem em suas obras justificativas para a adoção do termo.

Marcelo (1999) ressalta que o termo traz uma conotação de evolução e continuidade, superando uma justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores. Outra questão que aponta como relevante para o uso do termo diz respeito ao desenvolvimento profissional afastar um caráter individualista das atividades de aperfeiçoamento de professores, trazendo para o bojo da abordagem um caráter contextual e organizacional, implicando responsabilidades a todos os envolvidos no aperfeiçoamento da escola, sejam eles docentes, equipe de apoio ou administrativa.

Dessa maneira, pensar em desenvolvimento profissional tira o caráter isolado da formação do professor e a coloca numa encruzilhada de caminhos que "permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino" (MARCELO, 1999, p. 139) de forma contextualizada, ou seja, desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento da escola caminham juntos.

Na mesma direção, Imbernón (2010) enfatiza que o desenvolvimento profissional traz à luz as instituições educativas e o trabalho coletivo, incluindo nessa perspectiva também a atuação das equipes de direção e do pessoal não docente.

No entanto, Imbernón (2010, p. 45) alerta sobre os cuidados em não confundirmos termos e conceitos quando nos referimos à formação de professores: "não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor se deve unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico". Destaca, assim, o peso da carreira docente para o desenvolvimento profissional.

Interessa observarmos que o autor não utiliza formação e desenvolvimento profissional como sinônimos, mas salienta a importância da formação para que isto ocorra. Na mesma perspectiva, Day (2001) afirma que o desenvolvimento profissional acontece ao longo de toda carreira e inclui diferentes tipos de aprendizagens, só que algumas são informais e outras mais formais, sendo a formação continuada apenas uma das oportunidades de desenvolvimento profissional.

Diante dos apontamentos dos autores sobre o termo desenvolvimento profissional, compreendemos ser mais adequado o uso de formação continuada no decorrer deste estudo, uma vez que o enxergamos como elemento que compõe o desenvolvimento profissional, mas não o único.

Ao optarmos pelo uso do termo formação continuada, esclarecemos que o entendemos como processo, não cabendo concebê-lo como um lugar isolado de aquisição de competências técnicas, mas como uma das estratégias de desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, a formação inicial é parte inerente ao processo, uma vez que habilita o profissional para a inserção na carreira e fornece bases para a construção do conhecimento pedagógico. Porém, a formação docente é um *continuum.*

Neste processo, o docente já no exercício da profissão, inserido num cenário de desenvolvimento profissional, deve vivenciar experiências formativas que favoreçam a constituição de saberes e conhecimentos, colaborando para formação de um profissional reflexivo. Para Imbernón (2010, p. 58), uma formação que tenha essa intenção deve trazer como eixo curricular "[...] o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária".

A questão mais relevante, entretanto, é que uma proposta de formação continuada ou permanente, como prefere denominar Imbernón (2010), deve considerar o contexto no qual o docente está inserido e alinhar a formação docente ao aprimoramento da instituição escolar.

Por essa razão, todo o processo de formação tem que estar organizado para atender não só as necessidades individuais, mas também as do coletivo. Todavia, sabemos que nenhum modelo de formação é autossuficiente e, portanto, é necessário um processo constante de autoavaliação que reoriente o trabalho.

3.2 Formação docente: olhares à luz da legislação

No subcapítulo anterior discutimos como diferentes autores apresentam o conceito de formação docente e outros relacionados. Apontamos, ainda, em que ponto nos aproximamos ou não desses autores, assim como a opção pelos termos adotados no estudo, como forma de clarear as apropriações teóricas e a análise dos dados empíricos. Neste, pretendemos nos dedicar à legislação federal que trata da formação docente e da adoção de políticas públicas, relacionando-a a análises teóricas sobre a temática, uma vez que não é possível discutir sobre formação docente sem a compreensão da organização do sistema escolar brasileiro e sua fundamentação legal.

Elegemos as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, como marco para refletirmos sobre a reestruturação do sistema educativo associado à escolaridade básica obrigatória e aos critérios dispostos para a formação do professor. A educação básica é definida no artigo 21 da LDBEN como o nível da educação que congrega, articuladamente, três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

As três etapas são obrigatórias para crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idade, e também gratuitas, quando realizadas no âmbito público. Deve, ainda, ser garantido o acesso público e gratuito ao ensino fundamental e médio aos que não concluíram as respectivas etapas na idade própria.

Dos artigos 8º ao 20º é apresentada a organização da educação nacional, enfatizando o regime de colaboração que deve existir entre os respectivos sistemas de ensino (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). A União tem suas incumbências descritas no artigo 9º e destacamos ser a União responsável pela organização da educação nacional, além de ser a responsável direta pela autorização, supervisão e avaliação das instituições de educação superior. Já os Estados são responsáveis por assegurarem o ensino fundamental e oferecerem com prioridade o ensino médio, e os municípios são incumbidos de oferecer a educação infantil e com prioridade o ensino fundamental. Ressaltamos que o ensino fundamental é a etapa que envolve o maior número de anos do ensino obrigatório, sendo prevista para essa etapa, no inciso II do artigo 10, a corresponsabilidade entre Estados e municípios na oferta e aplicação de recursos financeiros.

É conveniente ter uma visão ampla da organização da educação escolar brasileira, porém neste estudo interessa-nos a etapa do ensino fundamental, que de acordo com a legislação vigente, deve ser prioridade dos municípios.

O ensino fundamental inicia-se aos 6 anos de idade e tem duração de 9 anos. Ele traz como objetivo a formação básica do cidadão e, conforme previsto na legislação, é composto de uma base nacional comum, que deve ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Já os profissionais da educação são discriminados no artigo 61 da LDBEN. Percebemos nos últimos 10 anos várias alterações nos incisos que compõe o mesmo artigo e essas alterações estão expressas nas Leis nº 12014/2009 e nº 13415/2017. Hoje, podemos destacar que são considerados profissionais da educação básica os que estão em efetivo exercício e tenham sido formados em cursos reconhecidos, conforme segue:

> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
>
> II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
>
> III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.
>
> IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
>
> V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1996, on-line).

Já o artigo 62 complementa evidenciando que:

> a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, on-line).

Observamos, nesse artigo, uma divisão no que é aceitável como formação mínima para os professores, dentro do próprio ensino fundamental. Assim, ao professor que atuará nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, o exercício na função poderá ocorrer mediante a formação de nível médio na modalidade normal. Não obstante, para os demais anos, a exigência é o nível superior.

Mello (2000) faz duras críticas a este modelo, que separa o professor polivalente (que atua nos iniciais do ensino fundamental) do especialista (que atua nos anos finais do ensino fundamental). Para a autora, “não há nenhuma sustentação consistente para uma divisão que

em parte foi causada pela separação histórica entre dois caminhos de formação docente: o normal de nível médio e o superior" (MELLO, 2000, p. 99).

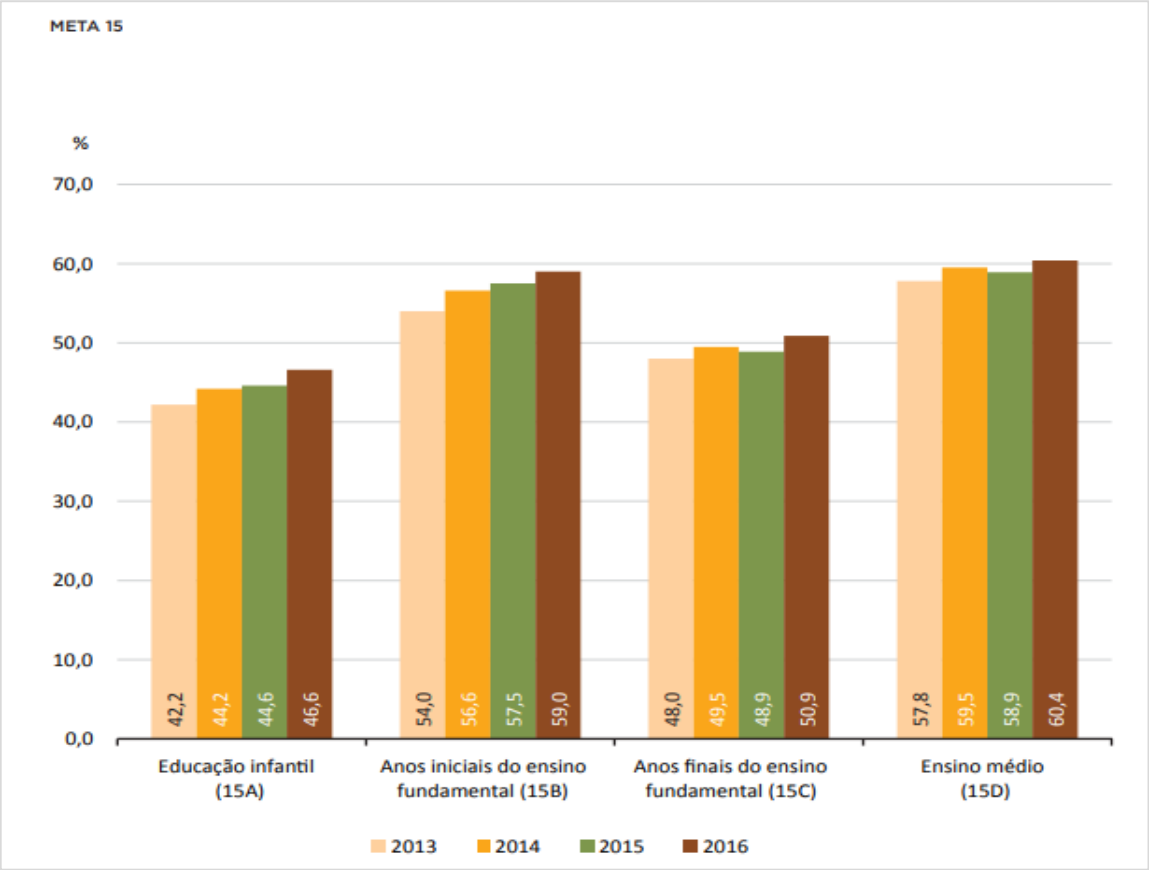
Embora as reflexões da autora estejam apoiadas no cenário do ano 2000, ainda são bem atuais, pois mesmo instituída a formação em nível superior, a separação entre o professor polivalente e o especialista permanece.

Nesse sentido, Gatti (2010) faz críticas aos modelos de licenciatura propostos pela LDBEN, ratificando a ausência de uma base formativa comum. Enquanto a licenciatura de pedagogia traz um grande leque de atribuições, que vão além da formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ocasionando muitas vezes um conhecimento raso, as licenciaturas disciplinares seguiram mantendo o mesmo "modelo consagrado no início do século XX" (GATTI, 2010, p. 1357), que traz o foco para o conteúdo disciplinar específico, dando menos espaço para os aspectos didáticos e pedagógicos. Diante disso, a autora afirma que em todos os tipos de licenciatura encontramos um modo fragmentado entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino.

Junta-se à crítica da organização dos cursos de formação inicial de professores, um outro cenário bastante preocupante: a presença de um elevado número de docentes sem a formação inicial indicada na LDBEN. Fazendo um recorte do ensino fundamental, no ano de 2016 tínhamos 59% dos professores dos anos iniciais com formação superior e provavelmente os demais com formação de nível médio. Já nos anos finais do ensino fundamental, apenas 50,9% dos professores possuíam formação superior na área de conhecimento em que estavam lecionando.

Conforme retratado no Gráfico 1, observamos um crescimento gradativo com relação aos anos anteriores, porém, ainda assim, é preocupante a constatação de que mais de 40% dos professores dos anos iniciais não possuem a formação superior e de que quase metade dos professores do anos finais do ensino fundamental não possuem ensino superior na área.

Gráfico 1 – Percentual de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Brasil 2013-2016



Fonte: Relatório do 2º ciclo de metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018, p. 256).

Com relação aos professores dos anos finais, podemos fazer algumas inferências. Provavelmente, uma parte desses professores refere-se àqueles que ingressaram em cursos com a intenção de ser geógrafos, historiadores, matemáticos e não fizeram licenciatura ou ainda, possuem formação tecnológica ou bacharelado em áreas distintas. Há, ainda, os professores que não possuem nenhuma formação de nível superior, o que torna o quadro mais preocupante.

Ao observamos na Tabela 1 a formação dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, na região Sudeste encontramos 33,7% sem nível superior na área de conhecimento. Logo, percebemos que a ausência da formação inicial, embora mais severa nas regiões historicamente com maior déficit de recursos, não é um problema isolado e atinge todo o país.

Tabela 1 – Percentual de docências nos anos finais do ensino fundamental de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam, por região - 2016

UF	% docências
Norte	37,3
Nordeste	33,9
Sudeste	66,3
Sul	65,2
Centro-Oeste	49,3
Brasil	50,9

Fonte: adaptado de Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018, p. 257).

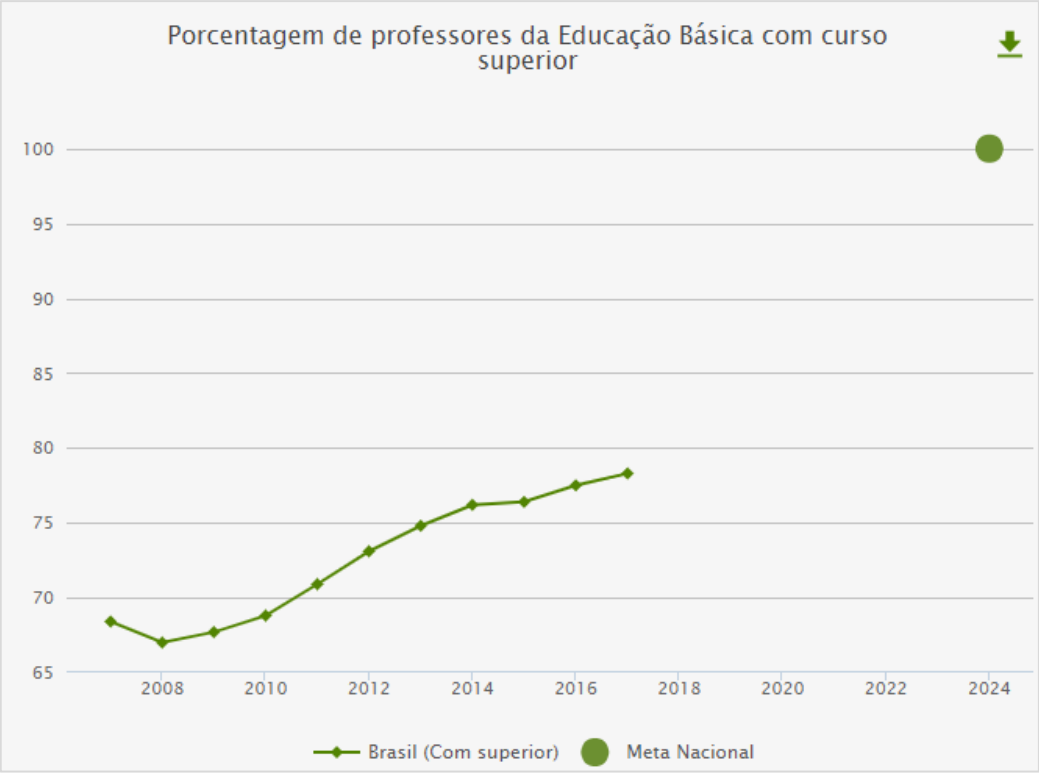
As situações expostas nos trazem duas preocupações: a urgência na garantia de formação inicial de nível superior compatível com a área de atuação e os caminhos da formação continuada frente ao cenário apresentado.

A urgência na garantia da formação inicial é tema recorrente nas políticas públicas e está explicitada no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13005/2014. A meta 15 traduz o compromisso em assegurar formação específica em nível superior a todos os professores de educação básica. Para cumprimento da meta, são apontadas quatro estratégias que envolvem diretamente a formação inicial.

> - Atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;
>
> - Consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;
>
> - Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;
>
> - Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (BRASIL, 2014, on-line).

O observatório do PNE[21] vem monitorando ano a ano o cumprimento das metas. Conforme podemos observar no Gráfico 2, a proporção de docentes da educação básica que adquiriram a formação superior vem crescendo, porém ainda está longe de atingir a totalidade.

Gráfico 2 – Professores de educação básica com curso superior



Fonte: Observatório do PNE (2018).

Diante das adversidades na garantia da formação inicial, deparamos com a importância de políticas públicas para a formação continuada. Todavia, o papel da formação continuada não deve ser o de suprir as lacunas da formação inicial, mas o de ser um espaço para reflexão e superação de fragilidades, promovendo o desenvolvimento profissional do professor.

Inicialmente, é importante salientarmos que a formação continuada na LDBEN aparece com diferentes terminologias, o que nos causa um certo incômodo, uma vez que cada uma delas traz no bojo uma base conceitual. Encontramos no Inciso II do parágrafo único do artigo 61 o termo capacitação em serviço, no inciso II do artigo 67 consta o termo aperfeiçoamento profissional continuado e no inciso III do parágrafo 3º do artigo 87 aparece como treinamento em serviço.

[21] Projeto de monitoramento do Plano Nacional de Educação, sob a organização do movimento Todos pela Educação.

Concordamos com Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 375), segundo os quais essas denominações correspondem a "uma concepção tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro". Logo, temos um primeiro impasse sobre a concepção de formação continuada que fundamenta as políticas públicas.

Se, por um lado, reconhecemos que a forma como o tema é tratado na legislação não é a mais adequada, deixando muitos hiatos, por outro lado entendemos que trazer a temática para legislação educacional é um avanço, uma vez que ratifica a importância em discutir políticas públicas de formação continuada para professores da escola básica, incitando pesquisas e proposições sobre a temática.

Em pesquisa realizada no ano de 2010 pela Fundação Carlos Chagas (FCC) com a intenção de verificar como diferentes estados e municípios brasileiros tratam da formação continuada de seus professores, apontou-se duas abordagens recorrentes na produção bibliográfica da área. Uma primeira abordagem mais voltada para a figura do professor e uma outra, que traz como foco o desenvolvimento das equipes escolares.

Para as pesquisadoras da FCC, a abordagem centrada na figura do professor está embasada nas suposições de que existe a necessidade de desenvolvimento individual do professor, enfatizando sua importância social, superando deficiências da formação inicial e apostando no ciclo de vida profissional.

Já a abordagem centrada no desenvolvimento das equipes escolares apresenta duas vertentes que, embora guardem especificidades, podem ser entendidas como complementares. Uma primeira vertente considera o coordenador pedagógico como profissional responsável pelas ações de formação continuada na escola, e uma segunda aposta no fortalecimento da escola como *lócus* de formação contínua, trazendo a perspectiva de "comunidade de aprendizagem" (FULLAN; GERMAIN[22], 2006 apud DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 17).

A abordagem centrada no desenvolvimento das equipes escolares converge com o conceito de desenvolvimento profissional postulado por Imbernón (2010) e, portanto, a formação continuada está para além de uma formação isolada e de um aprimoramento pessoal.

[22] Vide: FULLAN, M.; St. GERMAIN, C. **Learning Places**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2006.

A pesquisa citada, abrangeu dezenove órgãos[23] nas cinco regiões do Brasil e revelou dados como a predominância na formação dos professores das séries iniciais, principalmente nas áreas de língua portuguesa e matemática, assim como a tendência da formação com orientação individualizada, realizada na forma de cursos de curta e longa duração, palestras e oficinas.

Em virtude dos resultados, as pesquisadoras apresentam um leque de proposições, como: investimento intenso na formação inicial, conforme já apontado também por Gatti (2010) e Mello (2000); ampliação de ofertas de formação continuada em todos níveis e modalidades de ensino, incluindo as coordenadas com a etapas de vida profissional; ações de formação continuada que contribuam para aumentar o capital cultural dos docentes; ampliação do tempo dedicado à formação continuada; fortalecimento do corpo docente e da equipe gestora, aproveitando as competências disponíveis e colocando-as a serviço do projeto pedagógico da escola; entre outras.

As propostas apresentadas consideram os docentes sujeitos ativos no processo de aprendizagem e, portanto, não cabe cursos que não tenham relação com a realidade. Nesse sentido, a formação continuada *in loco* colabora para o desenvolvimento do professor e o êxito da escola.

Partindo dessa prerrogativa, consideramos salutar conhecer a organização da RME-SP e contextualizar a formação continuada desta rede, tendo em vista que os docentes envolvidos na presente pesquisa estão atrelados a ela.

3.3 A rede municipal de ensino de São Paulo e a formação continuada

A rede municipal de ensino de São Paulo é a maior do país: possui mais de 1 milhão[24] de alunos matriculados, correspondendo a 8,4% dos 12,11 milhões de habitantes da cidade. Aproximadamente 425 mil cursam o ensino fundamental nas 509 escolas que atendem a essa etapa.

A classe docente da carreira do magistério municipal é composta de cargos de provimento efetivo que se faz mediante concurso público de provas e títulos, conforme disposto no Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal, criado pela Lei nº 11.434 de 1993 e alterado pela Lei nº 14.660 de 2007.

---

[23] Seis Secretarias de Educação Estaduais e 13 Secretarias de Educação Municipais.

[24] 1.019.331 em 11/11/2018. Fonte: http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br.

A RME-SP possui cerca de 43000 professores efetivos e, desse total, 97% possui formação de nível superior. Se considerarmos somente os professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, 100% detêm formação superior na área de conhecimento.

O ensino fundamental da RME-SP comporta dois cargos, o de *Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I* e o de *Professor de Ensino Fundamental II e Médio*. Em geral, os docentes que ingressam no primeiro cargo, atuam nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e os demais nos anos finais (6º ao 9º ano). Entretanto, existem exceções, visto que os professores de ensino fundamental II e médio das áreas de educação física, arte e inglês também possuem aulas atribuídas nos anos iniciais, assim como as atribuições para regência de aulas de orientação de sala de leitura e de laboratórios de informática, que fazem parte da matriz curricular[25] de todos os anos do ensino fundamental, podem ser exercidas tanto por professores de educação infantil e ensino fundamental I como por professores de ensino fundamental II e médio.

Há várias iniciativas de formação de professores na RME-SP. São cursos ofertados pela SME, pelas Diretorias Regionais de Educação (DRE) e por instituições parceiras (sindicatos, universidades e outros órgãos de governo).

Essas formações podem ser entendidas na perspectiva de uma abordagem mais centrada no professor e no seu desenvolvimento individual. Todavia, por trazer no bojo as demandas formativas da RME-SP, constitui-se como um elemento que favorece o aprimoramento da equipe escolar.

É relevante indicarmos que os cursos ofertados pela RME-SP são validados para fins de evolução na carreira do magistério municipal, o que é de suma importância e converge com as proposições de Imbernón (2010) de que o desenvolvimento profissional do professor não pode ser apenas um desenvolvimento pedagógico e de conhecimento, mas sobretudo uma situação profissional que permite o desenvolvimento na carreira docente.

Outro movimento de formação docente na RME-SP se dá pela formação continuada *in loco*, vinculada às jornadas de trabalho docente e ao espaço interno de cada instituição escolar.

Para compreendermos o contexto desta formação é importante, antes, conhecermos como são organizadas as jornadas de trabalho e como o espaço de formação foi se constituindo ao longo do tempo.

Na RME-SP, a jornada de trabalho recebe o nome de Jornada Básica Docente (JBD) e corresponde a 30 horas-aula de trabalho semanais (25 horas em regência e 5 horas atividade).

[25] Anexo I da Portaria nº 6571 de 25 de novembro de 2014.

Porém, os professores podem optar[26] anualmente pela Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), que corresponde a 25 horas-aula em regência e 15 horas adicionais.

Em ambas as jornadas, estão previstas horas destinadas ao trabalho fora da sala de aula. No caso da JBD, os professores cumprem três horas-aula[27] na escola e duas em local de livre escolha, sendo destinadas ao desenvolvimento de atividades extraclasse como preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico e correção de avaliações. Já os professores em JEIF possuem 15 horas adicionais, e são cumpridas 11 na escola e quatro em local de livre escolha, sendo destinadas para o desenvolvimento de *trabalho coletivo* com a equipe escolar, inclusive o de formação permanente e reuniões pedagógicas, assim como preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico e correção de avaliações.

As jornadas para além da regência de aulas foi uma conquista que se iniciou sob a gestão da prefeita Luiza Erundina, com a instituição do Estatuto Magistério Municipal (Lei nº 11.229/92). O artigo 54 da lei citada apresentava, além da Jornada de Tempo Parcial (JTP) que correspondia a 20 horas semanais, a possibilidade da Jornada de Tempo Integral (JTI), correspondendo a 30 horas semanais, das quais 2/3 com atividades docentes e 1/3 com atividades extraclasse.

Logo no ano seguinte, sob a gestão do prefeito Paulo Maluf, a Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993, ampliou as jornadas e também alterou as nomenclaturas. Os professores além da Jornada Básica (JB) que correspondia as 20 horas semanais, puderam ingressar em jornadas especiais[28].

Com a instituição das novas jornadas de trabalho, a permanência dos professores com atividades remuneradas na escola constituiu uma possibilidade de formação continuada no próprio local de trabalho. Diante disso, foi instituída a Portaria nº 2083 de 14 de abril de 1994, que trata do Projeto Estratégico de Ação.

Beltran (2012) faz um resgate histórico do PEA e destaca as diferentes concepções que o sustentaram ao longo das diferentes gestões. Apontamos no Quadro 3 a base conceitual que apoia as disposições legais e a ampliamos até os dias atuais.

---

[26] A opção anual não garante o ingresso na Jornada Especial Integral de Formação, sendo necessário também que o docente tenha completado o número de horas-aula que obrigatoriamente compõem a referida jornada, ou seja, 25 horas-aula atribuídas.

[27] A hora-aula corresponde a 45 minutos.

[28] Jornada Especial Ampliada; Jornada Especial Integral; Jornada Especial de 40 (quarenta) horas de trabalho semanais, Jornada Especial de Hora-Aula Excedente e Jornada Especial de Hora-Trabalho Excedente.

Quadro 3 – Concepções orientadoras das políticas públicas de educação no munícipio de São Paulo

CONCEPÇÕES ORIENTADORAS	GESTÃO	DISPOSIÇÃO LEGAL
Qualidade Total da Educação (1993-1996)	Paulo Maluf (PFL)	Portaria nº 2.083 de 1994
Os Quatro Pilares da Educação (1997-2000)	Celso Pitta (PPB)	Portaria nº 3.826 de 1997
Qualidade Social da Educação (2001-2004)	Marta Suplicy (PT)	Portaria nº 1.654 de 2004
Os Grandes Programas Educacionais (2005-2012)	José Serra (PSDB) 2005 a 2006 Gilberto Kassab (DEM) 2006 a 2012	Portaria nº 654 de 2006 Portaria nº 4057 de 2006 Portaria nº 1.566 de 2008
Qualidade Social da Educação e Gestão Democrática 2013-2016	Fernando Haddad (PT)	Portaria nº 901 de 2014
Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva 2017 – atual	João Dória Junior (PSDB) 2017 Bruno Covas 2018 a atualidade	Mantida até o momento a Portaria publicada em 2014.

Fonte: adaptado de Beltran (2012, p. 43).

Na idealização, o PEA tinha como principal incumbência operacionalizar ações para superar deficiências institucionais. No entanto, foi abarcando diversas funções e sendo gradativamente modificado, configurando-se num potente lugar de formação da equipe escolar.

O primeiro dispositivo a tratar do PEA foi publicado na gestão de Paulo Maluf (1993-1996). A Portaria nº 2.083, de 13 de abril de 1994, tinha como propósito elucidar os objetivos dos PEAs, delimitando sua abrangência e indicando sua constituição enquanto "[...] instrumento de viabilização das propostas de ação pedagógica, indicadas pelo Referencial Analítico da Realidade Local – R.A.R.L., visando atender às necessidades reais e imediatas da Escola, em coerência com a sua Proposta Pedagógica (SÃO PAULO, 1994 apud BELTRAN, 2012).

É relevante frisarmos que vinculado ao ideário de qualidade total que circunscrevia a política pública de educação à época, o foco do PEA não era a formação docente, mas sim, a resolução de problemas da escola. Antes da proposição de um projeto, a escola tinha que elaborar o Relatório Analítico da Realidade Local (RARL), que segundo Fornazari (2009, p. 107) "era um caderno composto de cinco planilhas que deveriam ser preenchidas pelos profissionais da escola com o acompanhamento do Supervisor Escolar" e somente após a entrega do documento ao Núcleo de Ação Educativa[29] a escola tinha autorização para realizar

[29] Órgão hoje denominado de Diretoria Regional de Educação.

o PEA, desde que acolhesse aos critérios de atendimento a necessidade imediata da escola e a contribuição para a garantia da unidade.

Já na gestão do então prefeito Celso Pitta (1997-2000), que se iniciou à luz da LDBEN, os princípios da educação municipal[30] ganharam novas nuances que influenciaram diretamente os instrumentos de trabalho das escolas.

A publicação da Portaria nº 3.826, de 09 de julho de 1997, trouxe a alteração da nomenclatura do PEA, e o **E** de Estratégico passou a ser de Especial. O PEA deixou de ter como referência o RARL, tornando-se mais independente, contudo, sem deixar de ser obrigatoriamente o suporte para o processo de ensino e aprendizagem. A formação e o aperfeiçoamento profissional, ainda assim, não eram o principal foco do projeto, podendo ser uma das modalidades escolhidas pela escola, entre seis possíveis[31].

A gestão da Marta Suplicy (2001-2004) trouxe um novo desenho para a formação docente, e a formação continuada recebeu um grande investimento em cursos, incluindo a formação exigida na LDBEN para exercício da docência. Foram criados o curso normal em nível médio para os auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) que atuavam nas creches municipais (recém-transferidas da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação) e o curso normal de nível superior para os professores de Educação Infantil que atuavam nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e para os professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Embora profícua a oferta de formações externas, somente ao final da gestão foram realizadas alterações no dispositivo legal que regulamentava o PEA e possíveis aprimoramentos no processo de formação continuada *in loco*.

A Portaria nº 1654 de 05 de março de 2004, imprimiu ao PEA a condição de

> [...] instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que devem ser articulados com o Projeto Político Pedagógico, promovendo efetivamente a reflexão sobre o cotidiano vivido - que compreende a apropriação dos espaços públicos internos e externos, com o objetivo de transformação das práticas educativas, compreendendo ações de natureza pedagógica e/ ou institucional. (SÃO PAULO, 2004, on-line).

Além disso, imprimiu um forte papel formativo evidenciado nas duas modalidades possíveis, conforme segue:

---

[30] Instituídos na Portaria nº 1401/97.

[31] Projetos possíveis: Formação e Aperfeiçoamento Profissional; Avaliação diagnóstica; Orientação Educacional e Pré-Profissionalização; Ações com a Comunidade; Culturais e Artísticos; de melhoria de Qualidade de Vida e Formação da Cidadania.

> I - **Formação Permanente** da Comunidade Educativa, pautada nos seguintes eixos:
>
> a. aprofundamento da visão de currículo como construção sócio-cultural e histórica;
> b. diversidade cultural, etno-racial, de gênero e de sexualidade;
> c. cultura da infância, do adolescente, do jovem e do adulto;
> d. leitura de mundo/ alfabetização/ letramento;
> e. organização da escola em ciclos e a reestruturação dos tempos e espaços das Unidades educacionais;
> f.. paz e justiça social: direitos humanos, ética e cidadania;
> g. educação para o meio-ambiente;
> h. avaliação processual.
>
> II - Gestão Democrática, prevendo **ações de formação** para:
>
> a. o Protagonismo infanto- juvenil;
> b. o fortalecimento dos grêmios estudantis;
> c. o fortalecimento dos Conselhos de Escola;
> d. a participação efetiva dos diferentes segmentos da comunidade educativa; (SÃO PAULO, 2004, on-line – grifos nossos).

Embora a gestão citada traga no cerne dos seus programas a formação permanente, Fornazari (2009, p. 124) destaca que "o PEA também foi utilizado para a implementação da política educacional da cidade", não diferindo das gestões anteriores.

Com a gestão Serra-Kassab (2005-2012), o discurso da qualidade social da educação foi substituído por uma proposta de implantação de grandes programas educacionais, visando à melhora dos índices de alfabetização dos alunos das RME-SP. Todavia, justificando a necessidade de melhora dos índices, foram publicados documentos legais com alto teor prescritivo. Fornazari (2009, p. 133) destaca que na gestão Serra-Kassab se "aprofundam e alargam as ações de formação relacionadas ao controle do trabalho docente".

No ano de 2006 ocorreram duas publicações referentes ao PEA: a Portaria nº 654 de 03 de fevereiro de 2006 e a Portaria nº 4057 de 10 de outubro de 2006, revogando a anterior. Enquanto a primeira aponta o PEA como um instrumento voltado ao aprimoramento das práticas educativas e da melhoria da qualidade de ensino, dando ênfase à participação cidadã, a segunda evidencia o foco na leitura e escrita, ratificando que o objetivo da RME-SP, naquele momento, era a melhoria dos índices de alfabetização.

Já com a Portaria nº 654/2006, a formação permanente deixou de ser uma das modalidades possíveis, embora no enunciado do artigo esteja explícito que as modalidades de PEA configuram ações de formação. O mesmo foi mantido na Portaria nº 4057/2006, passando a compor o rol de modalidades:

> I - a tematização das práticas desenvolvidas nos diferentes espaços educativos;
>
> II - a articulação das diferentes atividades e/ou projetos/programas que integram o Projeto Pedagógico.

> III - a implementação dos Projetos e Programas específicos da Secretaria Municipal de Educação, tais como: Programas "Ler e Escrever - prioridade na Escola Municipal", "Rede em rede: a Formação Continuada na Educação Infantil" e outros. (SÃO PAULO, 2006, on-line).

Ainda na gestão de Gilberto Kassab, a administração deu continuidade à organização do PEA, com a publicação da Portaria nº 1.566 de 19 de março de 2008. A publicação trouxe como principais alterações o destaque às especificidades da educação infantil, ampliação dos projetos e programas presentes na RME-SP e ainda a possibilidade de uma quarta modalidade de projeto, sendo possível então realizar PEAs para "implementação de projetos específicos para superação das defasagens de aprendizagem detectadas na Prova São Paulo[32] e em outras avaliações realizadas pela Unidade Educacional" (SÃO PAULO, 2008, on-line).

É evidente que a administração pública antevia nos PEAs uma possibilidade para implementação dos programas municipais, e entendemos que isso também ocorreu nas diferentes gestões. Entretanto, o texto legal presente na Portaria nº 1566/2008, ao descrever detalhadamente os caminhos a serem seguidos nos projetos, reduziu as temáticas e condicionou as equipes escolares a se encaixarem na política de governo vigente, reprimindo outras potencialidades formativas.

Na gestão de Fernando Haddad (2012-2016) não aconteceu de forma diferente. Mediante o Decreto nº 54.452, de 14 de outubro de 2013, foi instituído o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. À época, a grande novidade do programa foi a reorganização dos ciclos de aprendizagem. Ainda hoje temos o ensino fundamental de nove anos, organizado em três ciclos de aprendizagem, assim especificados:

I - ciclo de alfabetização: do 1º ao 3º anos;

II – ciclo interdisciplinar: do 4º ao 6º anos;

III – ciclo autoral: do 7º ao 9º anos (SÃO PAULO, 2013).

A Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014, trouxe algumas alterações na definição do PEA, ratificando o compromisso com o programa adotado e abordando as especificidades de cada um dos níveis de ensino. Houve também uma ampliação nas modalidades do PEA, porém já no enunciado do artigo é explicitado que as ações de formação devem ser

> voltadas para a implementação e articulação dos Projetos e Programas que compõem a Política Educacional da SME, em especial, o Programa de Reorganização Curricular

[32] Instituída pela Lei nº 14.063 de 14/10/2005 e alterada pela Lei nº 14.650 de 20/12/2007.

> e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- Mais Educação São Paulo[33].

Portanto ampliou-se as estratégias, mas limitou-se as temáticas.

Se, por um lado, Fornazari (2009) aponta que o grande objetivo do PEA é fazer acontecer o projeto educacional da cidade, o autor ressalta também que é o lugar "que se encontra a possibilidade do professor adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades e competências para o enfrentamento da mercantilização da educação e da desumanização desenfreada" (FORNAZARI, 2009, p. 184). Dessa maneira, a autora coloca esse modelo de formação como essencial para o desenvolvimento profissional.

Para Beltran (2012, p. 44), mesmo os Projetos sofrendo os

> deslocamentos relativos às concepções de educação, têm se configurado como instrumentos de decisão dos agentes escolares sobre as necessidades de suas realidades (justificativa e sujeitos do PEA), do posicionamento dos professores como aprendizes de formas de encaminhar mudanças nas suas práticas e nas suas escolas (encontros de formação), de mobilização por e para os alunos (ações do PEA) e de conjugação de esforços individuais para que as transformações esperadas efetivem-se (produto do PEA).

Assim, ratificam também a importância desse espaço institucionalizado.

Diante do exposto, percebemos que embora o PEA não seja um lugar de pura autonomia, por estar sempre vinculado à implementação de políticas públicas, não deixa de ser um espaço de formação continuada de suma importância para a promoção de práticas formativas na perspectiva colaborativa, o que pode potencializar o desenvolvimento profissional docente.

Concordamos com Davis, Nunes e Almeida (2011, p. 15), ao ressaltarem que uma formação continuada que considere o coletivo de professores, deve "dispor de uma organização do tempo escolar capaz de garantir a regularidade, a contextualização e a participação". Porém, entendemos que embora sejam elementos necessários, não são suficientes.

É necessário, ainda, que o professor veja significado na formação continuada e a entenda como parte do processo de desenvolvimento profissional, pois de acordo com Day (2001, p. 224), a "[...] disposição e o empenho em relação a aprendizagem devem ser característica sempre presentes no professor enquanto aprendente ao longo da vida".

Para Imbernón (2010), um dos defensores da formação na própria instituição educacional, o contexto educativo favorece uma formação articulada entre as necessidades e

[33] Programa instituído pelo Decreto nº 54.452 de 10/10/13 e regulamentado pela Portaria SME nº 5.930 de 14/10/13.

aspirações dos professores; portanto, é um lugar privilegiado para experimentar o conhecimento profissional, evitando que se tenha uma mera aplicação de técnicas em sala de aula. Porém, Imbernón ressalta que essa formação deve gerar um conhecimento profissional ativo, não oferecendo somente "[...] conhecimentos científicos, mas principalmente processos relativos a metodologia de participação, projetos, observação e diagnóstico de processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana" (IMBERNÓN, 2010, p. 74). Nesse sentido, o contexto formativo pode provocar a aprendizagem coletiva, a atualização de disposições e a constituição de novos saberes.

Concedendo ao PEA um lugar legítimo da formação continuada nas instituições da RME-SP, cabe compreendermos como esses contextos estão organizados e como contribuem para promover mudanças ou validar práticas.

3.4 A organização da formação continuada *in loco* na RME-SP

No subcapítulo anterior abordamos as jornadas docentes na RME-SP e sua importância na garantia das ações formativas, mais especificamente a formação continuada *in loco*, representada pelos PEAs.

Na tentativa de contextualizarmos este espaço formativo, é necessário trazermos alguns elementos de como estão organizados os PEAs atualmente, na medida em que a legislação vigente estabelece diretrizes para seu funcionamento.

O Estatuto do Magistério Municipal indica no inciso I e no caput do artigo 17 que as horas adicionais do docente em JEIF são destinadas para o desenvolvimento de atividades extraclasse, dentre outras, o trabalho coletivo com a equipe escolar, incluindo a formação permanente. Já a Instrução Normativa nº 22 de 11 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a organização[34] das unidades de RME-SP , traz no artigo 10 que quatro horas-aulas semanais das oito horas-aula adicionais da JEIF destinar-se-ão à formação docente por meio do PEA.

Convém ressaltarmos que a mesma Instrução Normativa indica a constituição de um agrupamento por turno de funcionamento da unidade. Logo, os agrupamentos são formados por professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e de diferentes áreas de conhecimento. Portanto, temos um grupo heterogêneo, com docentes com formações distintas e em diferentes momentos da carreira. Essa heterogeneidade contribui para o desenvolvimento

[34] Publicada anualmente.

do grupo, dada a possibilidade de todos aprenderem com os conhecimentos e experiências dos pares.

Lembramos que, conforme observado no subcapítulo anterior, os PEAs são regulamentados por legislações que traduzem as marcas das políticas públicas. A Portaria nº 901/2014, publicada na gestão de Fernando Haddad (2012-2016) é a que está em vigor até o momento. Essa atribui a coordenação do PEA preferencialmente ao coordenador pedagógico e, portanto, inferimos que a concepção presente nas escolhas corrobora o que Davis, Nunes e Almeida (2011, p. 15) indicam como uma abordagem de formação continuada centrada nas equipes escolares, colocando o coordenador pedagógico como principal responsável pelo processo.

Destacamos que os PEAs são elaborados anualmente, seguindo critérios presentes na legislação, e sua sistematização deve estar de acordo com o disposto no artigo 5º da Portaria nº 901/2004, conforme segue:

> a) Identificação: Unidade Educacional, Diretoria Regional de Educação e ano letivo;
> b) Especificações do Projeto: nome, data de início e término, número de horas, dias da semana e horários;
> c) Envolvidos: coordenação e participantes e, no caso de Professores, jornada de trabalho;
> d) Justificativa e articulação com o Projeto Político-Pedagógico com o "Programa de Mais Educação São Paulo";
> e) Objetivos;
> f) Descrição das fases/etapas: cronograma de execução e avaliação;
> g) Procedimentos Metodológicos coerentes com a proposta apresentada;
> h) Resultados esperados observados os estabelecidos nos Programas Curriculares da Secretaria Municipal de Educação;
> i) Acompanhamento e Avaliação semestral: periodicidade, indicadores e instrumentos para registro do processo;
> j) Referências bibliográficas;
> k) Assinatura dos participantes;
> l) Parecer da Equipe Gestora da U.E.;
> m) Despacho de autorização do Supervisor Escolar;
> n) Homologação do Diretor Regional de Educação. (SÃO PAULO, 2014, on-line).

Na sistematização deve ser garantida a coerência entre as políticas públicas e a proposta da instituição escolar. Vale destacarmos que o PEA, embora sob a coordenação do CP, é da instituição escolar, representada pelo grupo de professores envolvidos; portanto, a elaboração

deve ser coletiva, assim como as escolhas. Partilhando da perspectiva de gestão democrática, deve ser apresentado, discutido e avaliado em colegiado[35].

Embora não exista uma única temática a ser tratada nos PEAs, com o lançamento do Currículo da Cidade de São Paulo[36] para o Ensino Fundamental, para os anos de 2018 e 2019, houve uma orientação de SME, indicando a necessidade de abordagem de temas que versam sobre o currículo e sua implementação.

O currículo da cidade de São Paulo, assim como a Portaria que trata do PEA, traz indicativos sobre os saberes necessários à docência no atual momento. No que tange ao ensino fundamental, podemos destacar:

a) respeito as singularidades dos educandos;
b) capacidade de planejar e avaliar;
c) postura interdisciplinar;
d) trabalho colaborativo;
e) predisposição para inovações tecnológicas;
f) autonomia.

Esses e outros saberes podem ser decorrentes de disposições que já fazem parte do patrimônio individual de disposições do docente, mas também podem ser desenvolvidos em contexto de formação continuada. Nesse sentido, corroboramos as ideias de Lahire (2012 apud MASSI, 2018, p. 396) de que

> As disposições podem ser de um único indivíduo ou de alguns indivíduos em interação ou em inter-relação, em situações familiares, profissionais, lúdicas, escolares, públicas, etc., ou de uma categoria ou de um grupo de indivíduos que viveram experiências semelhantes (experiências familiares, de gênero, experiências em instituições religiosas, esportivas, militares, políticas, etc.). O contexto pode ser tanto o espaço nacional das classes e frações de classes, um microcosmo social (campo, jogo, mundo), uma organização ou uma instituição, um grupo ou um subgrupo, ou ainda um contexto local de interação.

Podemos supor que esse contexto favorece mudanças nas formas de agir dos docentes, assim como valida práticas, uma vez que no processo de socialização novas disposições podem ser formadas, ou ainda, disposições constituídas em trajetórias sociais anteriores podem ser ativadas ou atualizadas. O contexto também é propício para a constituição e a mobilização de saberes, quando ligados a situações mais particulares.

---

[35] Conselho de Escola.

[36] Lançado em dezembro de 2017, é um documento alinhado às diretrizes nacionais.

Com base nessas considerações, nos propomos a identificar disposições e saberes constituídos nas trajetórias sociais dos professores, o que inclui também o contexto da formação continuada e, talvez, com um pouco de ousadia, seja possível observar se as disposições e saberes individuais os aproximam (ou não) dos saberes pressupostos à docência na RME-SP. Na mesma direção, podemos ainda observar se os contextos formativos se configuram como lugar de constituição de disposições e saberes comuns ao grupo, e consequentemente como contribuem para constituição das identidades docentes.

Certamente se trata de um exercício inicial que não se esgotará no presente estudo.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

> O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual.
>
> (FERRAROTTI, 1988, p. 26)

Neste capítulo nos propomos a apresentar o percurso metodológico para desenvolvimento desta pesquisa, assim como caracterizar os sujeitos participantes e o contexto em que estão inseridos, por entendermos que a consistência metodológica é inerente à qualidade da pesquisa.

Tendo em vista que o objetivo deste estudo se volta para a compreensão das identidades docentes e, mais especificamente, das disposições e saberes que as marcam, assim como a influência do contexto de formação continuada *in loco*, utilizamos a perspectiva da sociologia, por entendermos que ela responde questões mais subjetivas e que se entrelaçam com a história que partilhamos com outros sujeitos.

Estruturamos este capítulo em quatro partes. Na primeira, expomos uma reflexão sobre questões metodológicas, de modo a fundamentarmos a abordagem de investigação escolhida. Na segunda parte abordamos o dispositivo teórico metodológico denominado de retrato sociológico. Na terceira parte fazemos uma caracterização dos sujeitos participantes do estudo, assim como dos contextos em que estão inseridos. Na quarta parte tratamos das estratégias de análise dos dados.

4.1 A abordagem sociológica e os processos biográficos

Pesquisar é desvelar realidades, reelaborar concepções, alimentar saberes e construir conhecimentos. Entretanto, toda pesquisa pressupõe escolhas, por uma orientação teórica e também por uma abordagem metodológica, que devem estar alinhadas aos objetivos da pesquisa.

Escolhemos a abordagem sociológica por entendermos que nosso objeto de estudo – as identidades docentes – são construções que convocam um complexo de relações e portanto, não é possível ser conhecida de imediato, precisando ser colocada à vista, o que pressupõe a recolha de dados e uma análise cuidadosa.

Quanto às estratégias metodológicas, *nos aproximamos* dos métodos biográficos. Segundo Abrantes, Aníbal e Paliotes (2011, p. 7), podemos entender o método biográfico nas Ciências Sociais como

> produção controlada de uma narrativa sobre a vida de uma pessoa, através de um sistema teoricamente orientado de procedimentos explícitos (distinguindo-se assim das suas versões literárias e jornalísticas) de recolha, selecção e análise de um conjunto (ou "corpus") relevante de informações, com o intuito de observar e compreender certos processos sociais (diferenciando-se do seu uso, por exemplo, na psicologia).

Enquanto alguns autores (ABRANTES; ANÍBAL; PALIOTES, 2011; BUENO, 2002) não fazem uma distinção conceitual entre o método biográfico, história oral ou história de vida, para Queiroz[37] (1988, apud SANTOS; OLIVEIRA; SUSIN, 2014) existe uma certa hierarquia, indicando que foi com o surgimento da história oral que despontaram a história de vida e, com um grau menor de importância, a biografia.

Contudo, Silva (2002) diverge dessa perspectiva, afirmando que entre os três métodos citados a biografia seria o mais antigo e a história oral seria a mais nova, ambas tendo origem no campo da história. Todavia, o surgimento do método biográfico nas Ciências Sociais se deu imbricado ao surgimento da história de vida, logo, dificultando distingui-los um do outro.

Munoz[38] (1992, apud SILVA, 2002, p. 26) explica o método biográfico "definindo-o nos moldes da história de vida e não da biografia, sendo está um gênero cultivado principalmente pela História e pela Literatura", e acrescentamos que enquanto na biografia histórica não se estabelece uma prioridade de fonte, no método biográfico é privilegiado o relato de vida.

Já Bueno (2002), ao discorrer sobre o método biográfico no campo da Educação, utiliza junto o termo história de vida, sem fazer distinção. Traz ainda as importantes contribuições de Ferrarotti (1988) que descreve as especificidades do método biográfico, conclamando o uso das narrativas e relatos autobiográficos, conforme segue:

> Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e a sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza objetiva do material primário que nos interessa, mas também e sobretudo a sua pregnância subjetiva no quadro de uma

---

[37] Vide: QUEIROZ, M. I. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: SIMSON, O. M. (Org.). **Experimentos com história de vida Itália/Brasil**. São Paulo: R. T., 1988. p. 14-43.

[38] Vide: MUNOZ, J. J. P. **El método biográfico:** el uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992. (Colección Cuadernos Metodológicos).

> comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador. (FERRAROTTI, 1988 apud BUENO, 2002, p. 19).

Dessa forma, o método biográfico consegue trazer à luz a subjetividade, sem, no entanto, deixar de lado o social. Logo, "podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual", conforme nos afirma Ferraroti (1988, apud BUENO, 2002, p. 19), ou, ainda de acordo com Pineau[39] (1988 apud BUENO, 2002, p. 20), promover a "união do mais pessoal com o mais universal".

Na mesma direção, Silva (2002, p. 33) aponta que é o indivíduo "o fio condutor que levará ao social", permitindo conhecer os múltiplos espaços de socialização, as leituras e interpretações do indivíduo. Trata-se, então, de uma mudança de escala, do individual para o social.

Abrantes, Aníbal e Paliotes (2011) alertam que os temas investigados no campo da Educação dificilmente adotam abordagens biográficas, devido a um suposto caráter holístico do método. Contudo, apontam que quando se trata das histórias de vida dos professores, suas identidades, saberes e práticas profissionais, o método biográfico já vem sendo bastante utilizado.

Importa destacarmos ainda, que o método biográfico vem sendo utilizado com recorrência como prática de educação de adultos e de formação de professores (BUENO, 2002; ABRANTES, ANÍBAL, PALIOTES, 2011; NÓVOA, 1988). Nóvoa (1988) é um dos teóricos que discorrem sobre a potencialidade do instrumento biográfico com forte viés formativo, pois entende que "as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que 'ninguém forma ninguém' e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida" (p. 116). Concordamos com a perspectiva apresentada pelo autor, porém frisamos que não é o nosso intuito nesta pesquisa.

Pensando ainda nos processos educativos, Abrantes, Aníbal e Paliotes (2011) apontam o surgimento de novas e importantes contribuições metodológicas na perspectiva biográfica, destacando, entre elas, os estudos sobre a formação das disposições dos atores, coordenado por Bernard Lahire.

Com base nessas formulações e tendo em vista as características específicas do nosso objeto de pesquisa, utilizamos o dispositivo metodológico dos retratos sociológicos na tentativa

---

[39] Vide: PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 63-77.

de observarmos casos singulares e identificarmos disposições e competências que marcam as identidades de docentes do ensino básico, assim como as contribuições do contextos de formação continuada *in loco* nessa constituição.

4.2 O dispositivo metodológico: retratos sociológicos

O retrato sociológico é um dispositivo metodológico decorrente da realização de entrevistas biográficas, cujo objetivo é compreender como as disposições se formam nos múltiplos quadros de socialização.

Para Lahire (2004), o retrato sociológico é um dispositivo inédito e capaz de apreender variações de comportamentos conforme o contexto de ação, sendo possível captar a singularidade em cada indivíduo, sem deixar de lado as questões do mundo social. Ao entender que a subjetividade sem influência do mundo social é apenas uma ilusão, ele confere importância às disposições e aos contextos, como via de acesso para um sociologia capaz de ampliar o conhecimento sobre nós e os outros.

Na obra *Retratos Sociológicos*, Lahire (2004) traz oito retratos. As pessoas envolvidas foram entrevistadas seis vezes e discorreram sobre práticas e formas de ver, sentir e agir em diferentes contextos como o escolar, familiar, de lazer, de esportes... A comparação de disposições em diferentes contextos permitiu verificar se estas eram transferíveis de uma situação para outra, assim como a heterogeneidade do patrimônio individual de disposições. Diante de disposições incorporadas, supomos que as entrevistas permitiam observar "o complexo jogo possível de ativação/vigília [...]" (LAHIRE, 2004,p. 36).

Ressaltamos que Lahire (2004), no estudo citado, tem a intenção de comprovar a hipótese do ator plural. Entretanto, utilizaremos os retratos sociológicos de forma aplicada, o que, conforme Lopes (2012), serve para compreender um problema de pesquisa direcionado.

Já existem alguns trabalhos nessa direção. Podemos citar o de Costa e Lopes (2008), que utilizam retratos sociológicos para compreenderem o sucesso e o insucesso na trajetória de estudantes do ensino superior em Portugal; o de Lima Junior (2013), que analisa a trajetória e evasão dos estudantes do curso de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e numa perspectiva mais próxima da nossa, o trabalho de Massi, Valero e Agostin (2017), que analisam as trajetórias e a formação de professores.

Nesta pesquisa, os retratos são orientados para as experiências familiares e escolares; assim, não se trata de uma mera história de vida, mas do delinear de um percurso que desemboca

na socialização profissional. Foram realizadas entrevistas com cada um dos participantes, constituindo uma biografia no que tange à vida familiar, escolar e profissional. Conforme Lima Junior (2013), observamos que pela natureza da entrevista biográfica muitas vezes não é possível seguir um roteiro, logo, em alguns casos, foram inseridas novas questões.

Com as entrevistas, tivemos a intenção de obter "os efeitos causados nos entrevistados pelas grandes matrizes socializadoras que são, acima de tudo, a família [...] a escola e o universo do trabalho [...]" (LAHIRE, 2004, p. 38) e, assim, identificar a constituição de disposições, observar como são ativadas, alteradas ou inibidas em contextos de formação continuada, tal como notar as marcas que essas disposições, e também saberes, ocasionam nas identidades docentes.

Ao elaborarmos os retratos, utilizamos como referência algumas fases propostas por Lopes[40] (2012 apud LIMA JUNIOR, 2015). Dessa maneira, as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas, editadas na forma de discurso em primeira pessoa do entrevistado e construídos os retratos, com a articulação do material empírico e dos recursos teóricos, inserindo uma vertente interpretativa.

Na organização dos retratos, aplicamos ainda alguns preceitos apontados por Lahire (2004). Assim, colocamos no título de cada entrevista apenas o nome e o sobrenome, compreendendo que associar o entrevistado a uma característica ou ocupação é uma redução que não cabe neste estudo. Iniciamos os retratos com uma breve explanação sobre o indivíduo e sua trajetória e, na finalização, recuperamos alguns pontos de análise[41].

4.3 Universo da pesquisa e sujeitos

A pesquisa foi realizada com professores que atuam na educação básica, com turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em escolas municipais da cidade de São Paulo.

Quanto às escolas em que atuam os professores, estão localizadas na Zona Leste da cidade de São Paulo e atendem alunos matriculados no ensino fundamental (1º ao 9º ano).

A opção pelos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental ocorreu devido à existência de poucos estudos que enfocam docentes que atuam com crianças e

---

[40] Vide: LOPES, J. T. (Org.). **Registos do actor plural:** Bernard Lahire na sociologia portuguesa. Porto: Afrontamento, 2012.

[41] Recuperamos alguns pontos de análise presentes no retrato e ampliamos com a intenção de destacarmos saberes, relacionando-os ao contexto profissional.

adolescentes do 6º ao 9º ano. Observamos muitas pesquisas que tratam tanto das identidades quanto da formação de professores de educação infantil, alfabetizadores e da educação de jovens e adultos. Quando encontramos pesquisas que tratam de professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, o foco é direcionado à área de conhecimento.

Os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental possuem formação em cursos de licenciatura e são com recorrência denominados de especialistas. Embora os conhecimentos referentes à área de conhecimento sejam essenciais para que o professor desempenhe suas atribuições, observamos na atuação cotidiana, assim como nos documentos oficiais[42], que existem também outros saberes necessários à prática docente. Dessa maneira, os sujeitos convidados para a pesquisa não são do mesmo componente curricular, exatamente por entendermos que as disposições e os saberes que devem vir à luz estão relacionados às práticas docentes e à formação, independente da área de conhecimento.

Importa considerarmos que a área de conhecimento é, por si só, um marcador de identidade. Concordamos com Marcelo (2009, p. 119), quando afirma que

> uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina. Isso é especialmente verdadeiro à medida que avançamos no nível educacional: menor na educação infantil e maior no ensino médio e universitário.

Diante do exposto, optamos por trazer para o seio desta pesquisa professores de áreas de conhecimento distintas, garantindo uma diversidade. Foram entrevistados cinco professores licenciados nas áreas de História, Educação Física, Matemática, Arte e Pedagogia (exercendo a função de professor de Informática). O número de entrevistados foi definido considerando a complexidade das entrevistas e o tempo necessário para análise, ressaltando que essa amostra não pretendeu garantir uma representatividade estatística.

Os professores convidados fazem parte do quadro de servidores públicos efetivos da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), sendo que todos possuem mais de cinco anos de docência na rede e são optantes pela JEIF, garantindo, dessa forma, que todos estejam inseridos em processo de formação continuada *in loco*.

O contato com os professores que participaram da pesquisa foi feito diretamente pela pesquisadora ou com o auxílio do CP da instituição e ressaltamos que a atuação da pesquisadora na mesma rede foi um facilitador para a escolha dos sujeitos e para o contato com eles. Houve preocupação em explicar aos professores as etapas da pesquisa, que exigiria a adesão,

[42] Decreto nº 54.453 de 10/10/13, que fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da RME-SP.

considerando-se que estavam previstas mais de uma entrevista com cada um dos participantes, o que poderia implicar seu deslocamento e disponibilidade de horários.

Dos cinco professores que participaram do estudo, dois optaram pelas entrevistas no ambiente de trabalho, sendo que para os demais as entrevistas ocorreram em locais distintos e em horários previamente combinados.

Os professores envolvidos atuam em duas escolas distintas.. Foram realizadas entrevistas com os participante, trazendo as matrizes socializadoras[43] da família, das instituições educativas e do universo do trabalho. Com consentimento prévio as entrevistas foram gravadas, resultando numa média de quatro horas de gravação com cada um dos participantes. As entrevistas ocorreram, em sua maioria, no decorrer do ano de 2018.

Os nomes das escolas, assim como dos professores, não foram revelados para garantir sigilo quanto às identidades, facilitando as narrativas. Foram atribuídos nomes fictícios aos professores envolvidos.

4.4 A análise de dados

O processo de produção de conhecimento, desde a recolha dos dados, a experiência de escuta e registro das narrativas, bem como o trabalho de análise dos dados, traduzem uma prática em que o pesquisador se envolve, transformando-se a si próprio e também vivenciando uma experiência biográfica.

Nesta pesquisa, a análise de dados ocorreu a partir, mas não só, do pensamento de Lahire (2004). Dessa maneira, olhamos para as disposições e saberes dos atores em decorrência de seu percurso biográfico e de suas experiências socializadoras.

Uma primeira análise ocorreu durante a construção do retrato sociológico, em que cada entrevista foi lida várias vezes com o intuito de analisarmos “os inúmeros aspectos da vida passada ou presente do entrevistado que não entram no campo da consciência e de interesse espontâneo deste” (LAHIRE, 2004, p. 315). Assim, procedemos ao trabalho interpretativo, seguindo algumas recomendações de Lima e Massi (2018, p. 42), que indicam ser

> [...] preciso, ao longo da análise, não ignorar os traços disposicionais que podem ser extraídos de partes importantes da entrevista negligenciadas pelos próprios

[43] Ainda que as grades das entrevistas tenham sido organizadas por matriz, concordamos com Lahire (2004, p. 38): “embora possamos ter a impressão que lidamos com universos relativamente autônomos, que correspondem a espaços-tempos específicos, quando se trata de família, escola ou trabalho as realizações estão muito mais entrelaçadas do que se imagina [...]”.

> entrevistados. Justamente por não poder pressupor que o entrevistado está o tempo todo consciente das razões de suas ações, o sociólogo deve investir esforços para adquirir algum excedente de visão que lhe permita realizar uma análise além daquela que o entrevistado faz de si.

Para compreendermos a constituição das identidades docentes, observamos a dimensão das noções de disposição e competências, aplicadas ao nosso objeto de estudo, dando mais consistência à pesquisa empreendida. Analisamos:

a) a estrutura das relações de classe;
b) as condições de sua formação;
c) hipóteses de disposições e o grau de fixação, sendo mais fortes ou fracas, dependendo do grau de recorrência;
d) a distinção entre competências (saberes) das disposições para agir;
e) a formação continuada como contexto que possibilita ativar disposições e/ou ampliar as competências;
f) constituição das identidades docentes.

No percurso de construção de conhecimentos, buscamos subsídios que nos dessem segurança para adentrarmos e compreendermos os dados de como as identidades docentes são marcadas pelas individualidades que despontam da vida social e que atravessam contextos complexos.

Elegemos o referencial que trata de disposições, por concordarmos com Villani (2018, p. 15) que "as disposições são princípios mais gerais (mecanismos de ver e sentir, tendências) que podem operar de forma semelhante em diferentes contextos e que, consequentemente, apontam mais para a singularidade do sujeito e para sua identidade". Todavia, não deixamos de lado os saberes, por compreendermos que podem estar relacionados às disposições e que, portanto, também são elementos importantes na constituição das identidades docentes, embora entende-o a partir da aproximação com o conceito de competência adotado por Lahire (2004).

Além disso, buscamos apreciar os contextos formativos compartilhados pelos atores sociais, ou seja, olhamos para o patrimônio individual de disposições, mas também para os espaços formativos institucionalizados como local de interação entre pares, por compreendermos, assim como Massi, Valero e Agostini (2017 apud MASSI, 2018, p. 396), que é possível "[...] reconhecer características comuns a um contexto de atuação profissional e reconhecer as diferentes formas de incorporação desse contexto social na esfera individual".

Conhecemos os limites do processo investigativo e temos clareza de que as análises sempre apresentam uma versão incompleta dos fenômenos investigados. Não obstante,

partimos do princípio de que este estudo não se limita a esta pesquisa, logo, novos interesses irão emergir na perspectiva de aprofundar as questões aqui expostas. Com isso, queremos ressaltar a necessidade que temos de não pararmos no tempo, continuando a contribuir para a promoção e a ampliação deste estudo.

5 RETRATOS SOCIOLÓGICOS

> A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido.
> (BENJAMIN, 1987, p. 224)

Neste capítulo apresentamos os cinco retratos sociológicos construídos a partir das entrevistas biográficas realizadas ao longo deste estudo.

Estes retratos têm como intenção apreender disposições e competências decorrentes de experiências socializadoras dos professores e que possam ocasionar marcas nas suas identidades docentes. Considerando que todos os envolvidos neste estudo estão inseridos em processos de formação continuada *in loco*, dedicamos especial atenção às potencialidades desse contexto.

5.1 Retrato 1 – Joyce Santos

Joyce Santos é uma mulher de 53 anos. Nasceu e cresceu num bairro da periferia da cidade de São Paulo. O pai de Joyce possui o ensino fundamental completo, enquanto a mãe cursou somente o antigo primário (5º ano do ensino fundamental). O pai era servidor público e também mecânico, já a mãe fazia doces e salgados para fora, chegando a ter um pequeno buffet. O casal teve quatro filhos, sendo Joyce a mais velha. Joyce estudou o ensino fundamental e médio em escolas públicas e era considerada uma boa aluna. Seus pais queriam que os quatro filhos concluíssem o ensino médio, mas não tinham maiores expectativas escolares para eles.

Ao entrar no ensino médio, Joyce arrumou seu primeiro emprego e trabalhou num escritório de serviços contábeis. Casou-se cedo, sempre trabalhou e somente após o casamento fez o ensino superior. Escolheu Pedagogia com a intenção de atuar na área de gestão de recursos humanos, mas descobriu, durante o curso, a inclinação para docência. Professora há 27 anos, dos quais 20 na rede municipal de ensino de São Paulo, sempre fez opção pela JEIF, traduzindo na sua trajetória profissional o compromisso com a formação continuada. Joyce solicitou sua aposentadoria e está no aguardo da publicação, e tem muitos planos para o futuro.

5.1.1 Família: lugar de acolhimento

A época da entrevista, Joyce tinha 53 anos de idade. Natural de São Paulo, nasceu e vive até hoje no mesmo bairro (Ermelino Matarazzo).

Seu pai era natural da cidade de Guaxupé, Minas Gerais e veio para São Paulo ainda criança. Sua mãe veio de Alagoas muito jovem, porém foi numa praça do bairro de Ermelino Matarazzo que começou o namoro. Naquela época não se demorava muito do namoro ao casamento, e dessa união nasceram quatro filhos (três mulheres e um homem), sendo ela a mais velha – ou, como gosta de dizer, "*a primeira*".

Os pais de Joyce não tiveram oportunidades de estudo na idade certa, tanto seu pai quanto sua mãe concluíram apenas o antigo primário (atual 5º ano). Porém, mais tarde, seu pai fez o "madureza ginasial", um curso para adultos similar ao Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora com pouca escolaridade, a família gozou de estabilidade financeira, pois seu pai era funcionário público estadual e ainda mantinha uma oficina mecânica no enorme quintal da casa em que moravam. Joyce guarda nas memórias da infância a imagem de enormes caminhões da "Coca-Cola" parados no quintal, a espera de conserto. O pai sempre foi um homem responsável, comprometido com o trabalho e com o bem-estar da família.

A mãe, ao se casar, deixou o trabalho no mercado formal para dedicar-se à família. Logo após o nascimento dos filhos, passou a fazer salgados e doces para festas e durante 30 anos manteve essa atividade, chegando a ser proprietária de um buffet no próprio bairro.

Diante da estabilidade financeira da família, a casa passou a ser o lugar de passagem de diversos primos que vinham de Minas Gerais ou Alagoas para tentar a vida em São Paulo. Com a casa sempre cheia e um coração acolhedor, seu pai ensinava o ofício da mecânica para os que queriam ou simplesmente oferecia estadia para quem vinha a São Paulo em busca de oportunidades.

Dos tempos da infância, lembra das brincadeiras de casinha, escolinha, amarelinha e queimada, que aconteciam na rua ou em sua casa e sempre envolvendo muitas crianças, como os irmãos, primos e vizinhos. Por ser a irmã mais velha, era também a que estava a frente das brincadeiras, principalmente na organização. Entre as formas de lazer preferidas estavam os passeios ao Clube Fiscal e as viagens ao interior e litoral. Como o pai tinha uma rede de relações bem ampla e os familiares moravam em diferentes locais, recorda que nunca faltava a oportunidade de viajar nas férias escolares.

Os avós compunham um círculo familiar próximo. Joyce afirma que a convivência com os avós e bisavós foi um privilégio. Como a família era numerosa, os avós conseguiam agregar

os tios e primos. Embora hoje ainda mantenha contato com parte da família, os encontros são menos frequentes, o que a faz expressar saudades do tempo da infância.

Com relação à religião, Joyce hoje é evangélica, mas na sua infância frequentava a igreja católica com a mãe. Já o pai frequentava espaços religiosos de matrizes africanas, porém, com o tempo, começou também a frequentar a igreja católica junto da esposa. Relata que na sua família sempre coexistiram diferentes credos (católicos, espíritas, evangélicos) e "*todos conviviam, interagiam muito bem e com respeito*". Percebe que isso se mantém ainda hoje, a família se reúne em casamentos (independente do espaço em que se realiza) e também frequentam missas ou cultos em ocasiões especiais.

Joyce se casou, porém sempre manteve vínculos muito fortes com os familiares. Teve um filho, separou-se do primeiro marido, de quem fala pouco e sempre se refere a ele como um "*homem que não assume responsabilidades*".

Tem uma relação muito forte com seu filho, que hoje já é um homem de 27 anos. Relata as dificuldades que deparou quando o filho era criança, principalmente para conciliar os horários entre o trabalho e seus cuidados maternos. Todavia, conta com orgulho sobre a trajetória escolar e profissional de sucesso de seu filho, da qual sente-se parceira e grande encorajadora.

Com o filho já adulto, casou-se novamente e reconhece que por busca ou ocasião do destino, seu marido tem uma trajetória profissional similar à de seu pai, funcionário público estadual e mecânico. Hoje mora numa casa no mesmo quintal de sua mãe, que já é idosa e viúva.

As relações familiares marcadas pelo acolhimento e afetividade com frequência estão presentes em seu discurso.

5.1.2 Trajetória escolar: a busca de significados

Sobrinha de jornaleiros, teve seu primeiro contato com a leitura através das revistinhas Recreio da banca dos tios. Gostava das atividades de recortar, montar, colar, e de certa forma aprendeu a identificar as palavras de uso corriqueiro e que a interessavam. Quando chegou à escola, cheia de desejos e expectativas com relação à leitura, entrou em choque ao se deparar com meses de exercícios de prontidão. Permanecer na escola era um exercício doloroso, era mesmo um grande desafio. Recusava-se a fazer tantos exercícios preparatórios, lembra-se que passou a Páscoa e o grande desejo em aprender a ler virou frustação. Pegou então a cartilha Caminho Suave, que até então só servia para os exercícios de prontidão, e começou sozinha a

construir relações entre as letras, assim aprendeu a ler. Entretanto, relata que sua mãe foi chamada pela professora e a atitude da mãe foi colocá-la imediatamente numa aula de reforço perto de casa. Não sendo suficiente, um dia foi chamada pela coordenação ou papel similar à época, que a fez perceber que mesmo sabendo ler, ainda não era capaz de escrever sozinha. Relata a estratégia usada pela coordenadora:

> *Ela escreveu um bilhete para mim, escreveu eu gosto de macarrão e eu li [...] aí disse, e o que você gosta de sobremesa, respondi sorvete e disse então escreve, mas eu não sabia escrever [...] foi quando eu percebi a função da escrita [...]. A partir daquele dia é que eu subi para sala e comecei a escrever.*

A mudança de postura está relacionada ao significado que encontrou para a realização da atividade, mas enfatiza que o mérito dessa compreensão é devido ao papel dessa professora. Joyce afirma que entendeu que precisava escrever daquela forma, pois precisava se comunicar. Hoje, como professora, sabe que não conseguia escrever porque só lia em letra de forma e a escrita naquela época, obrigatoriamente, era em letra cursiva.

Joyce não frequentou a educação infantil, foi direto para o ensino fundamental, pois na época não haviam escolas para esta etapa. Mas recorda que quando seu irmão caçula (12 anos mais novo) frequentou a EMEI. Ela estudou o primário (séries iniciais do ensino fundamental) numa grande escola pública estadual, mas recorda que por motivos aleatórios à vontade das famílias, quando estava na 5ª série todos os alunos da sua turma foram transferidos para outra escola, um pouco mais distante de sua residência. Ser transferida para esta outra escola foi o segundo grande desafio na sua trajetória escolar. Conta que seu pai colocava sete crianças no carro e as levava para a escola, e um vizinho buscava todas de carro. Relata que seu grupo não era bem aceito nessa escola. Eles foram colocados numa turma muito difícil (5ª série F) que, por ser muito indisciplinada, sempre recebia castigos. Num dos castigos, o professor de matemática mandou escrever mil vezes “não devo conversar na aula”, e sentindo-se injustiçada encontrou uma forma de burlar a comanda: juntou quatro canetas coloridas e escreveu 250 vezes, arrancando elogios dos professores pelo capricho.

Joyce afirma que embora tenha procurado formas para resolver algumas situações postas na escola, seus pais sempre foram muito rígidos e exigiam que por ser a filha mais velha fosse um modelo aos irmãos e sempre fizesse tudo certo. Todavia observamos que por ser a filha mais velha, aprendeu a tomar a frente nas situações, o que nos faz inferir que no próprio contexto familiar desenvolve um tendência a autonomia.

Várias vezes durante a entrevista, Joyce afirma “gosto de aprender coisas novas”. Sendo os pais pessoas de pouca escolaridade, relata que a oportunidade dada pelos tios ainda na sua infância, em acessar revistas e outros materiais de leitura, despertaram a sua curiosidade. Porém, enfatiza que foi no contexto escolar do ensino fundamental, motivada por alguns professores, que aprendeu a pesquisar e buscar sempre novos conhecimentos.

5.1.3 Do ensino médio ao mercado de trabalho

O ensino médio, antigo 2º grau, ocorreu numa tradicional escola pública do bairro, a Escola Estadual Filomena Matarazzo. À época eram oferecidos alguns cursos técnicos e, por gostar de matemática, optou pelo curso de contabilidade. Afirma que sua trajetória no ensino médio foi tranquila e que não apresentou dificuldades.

Embora sem necessidade iminente de trabalhar, queria ser independente financeiramente e arrumou seu primeiro emprego aos 14 anos, num escritório de contabilidade na rua em que morava. Joyce relata:

> *Atravessei a rua e falei assim pra ele ‘oi, tio, você está precisando de uma funcionária [...] é que eu queria trabalhar, minha letra é bonita [...]’, eu sabia que precisava de letra bonita para escriturar os livros. Ele disse, vou fazer um teste amanhã, vou te dar uma provinha, e ele ficou surpreso, tirei uma nota maior que um funcionário dele que estava dando problema [...] voltei para casa com o emprego.*

Inspirada pela mãe, buscou a independência financeira. Mesmo sua mãe deixando de trabalhar fora para se casar e cuidar dos filhos, nunca deixou de manter atividades que a tornassem financeiramente independente do marido, e Joyce desde muito cedo já trazia uma disposição para a autonomia: não só queria ter seu próprio dinheiro, mas fazer as suas escolhas.

Joyce conta que os pais incentivaram os filhos a terminarem o ensino médio, o que de fato ocorreu com todos, mas enfatiza que somente ela e a irmã seguinte concluíram o ensino médio na idade correta, sendo que os dois mais novos pararam de estudar e terminaram bem depois. Não era expectativa dos pais o ensino superior, até mesmo porque na década de 1980 não existiam muitas faculdades na região e, junto a isso, recorda que no caso das mulheres, seu pai não via com bons olhos a continuidade dos estudos, pois tinha uma prima muito próxima que entrou na faculdade, separou-se do noivo e começou a namorar um homem desquitado. Assim, quando concluiu o ensino médio, foi trabalhar na área financeira e não deu continuidade aos estudos.

Observamos na trajetória de Joyce, a valorização da escolaridade e o desejo de continuidade dos estudos. É possível inferir que uma tendência a busca pelo conhecimento a tenha motivado, mas também pode estar relacionado a necessidade de ascender profissionalmente.

5.1.4 Socialização profissional: da formação à paixão

Joyce casou-se jovem com um rapaz que conheceu durante o ensino médio, e só agora arrisca dizer que o casamento foi um trampolim para a faculdade. Dois meses após o casamento, prestou vestibular para Pedagogia em uma universidade privada, próxima da região em que residia. A escolha por Pedagogia não foi uma escolha pela docência e nem mesmo era a primeira opção. Pensou em Direito, mas o curso era muito caro, então Pedagogia foi a opção que vislumbrou para trabalhar com recursos humanos, já que na época era técnica contábil num banco.

No entanto, percebeu que o curso de Pedagogia, embora apresentasse nuances para formação em contextos não escolares, trazia no seu cerne a formação do professor como o grande projeto, e entre o contato com as diferentes disciplinas, o estágio e o seu gosto pelo conhecimento, vislumbrou a possibilidade da docência. Ainda no segundo ano da faculdade, não hesitou em pedir demissão do banco em que trabalhava e iniciar sua trajetória profissional como docente. Sua primeira experiência na docência foi na rede privada como professora de educação infantil, mas logo migrou para rede pública estadual, onde atuou como professora do curso de formação de professores, antigo magistério.

Com uma forte tendência a aprender mais, fez especialização em Cultura Escolar e logo em seguida em Etnomatemática, ambos numa reconhecida universidade pública. Encantada pela temática, traçou seu caminho como professora de metodologias e didática.

Conta com entusiasmo dos oito anos que atuou no Centro Específico de Formação e aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), um projeto de formação inicial de professores para a educação infantil e ensino fundamental I (equivalente ao ensino médio) idealizado pelo governo do estado de São Paulo. Relata que os professores, para atuarem no CEFAM, apresentavam um projeto de trabalho, visto que a proposta de formação de professores se diferenciava das outras escolas estaduais. Tendo sua proposta aceita, empreendeu esforços para corresponder à proposta do curso, lecionando as disciplinas pedagógicas de metodologia de matemática e de ciências, assim como didática.

Ingressou na rede municipal de ensino de São Paulo por meio de concurso público em 1997, como professora de ensino fundamental I. Passou por algumas escolas da RME-SP, mas atuando sempre na Zona Leste de São Paulo.

De 2003 a 2017, exerceu a função de professora de informática educativa de uma grande escola municipal. No seu percurso como docente em informática educativa, embora sem formação específica na área, Joyce conseguiu estar à frente de vários projetos. Entre eles, destaca os projetos de jornal digital, aluno monitor, imprensa jovem e robótica educacional. Tais atividades exigem um domínio da tecnologia (conhecimentos da disciplina), que Joyce desenvolveu na prática, provavelmente devido a sua tendência a autonomia e ao conhecimento, que a fez buscar leituras, pesquisar e realizar vários cursos oferecidos pela própria RME-SP para professores de informática educativa, mas também pela sua competência relacionada à gestão da matéria[44] (saber planejar e desenvolver atividades de aprendizagem).

Joyce sempre foi muito propositiva e agregava com facilidade um grande número de estudantes nos projetos. Perguntada sobre como organizava os projetos, conta que sempre foi muito exigente consigo mesma e com os alunos, que suas aulas eram planejadas fora de seu horário de trabalho, que realizava encontros com os estudantes fora do horário regular das aulas para dividir tarefas e estabelecer combinados, e que sua atuação junto aos alunos era mobilizada pela curiosidade, assim como pela vontade de fazer dar certo. Recorda que alguns projetos exigiram muitas horas de dedicação, envolvendo pesquisa, produção de roteiros, coletas de material, edições, mas mesmo assim conseguiu produzir com os alunos inúmeros trabalhos e publicá-los nas mídias digitais. É possível observarmos que Joyce desenvolveu, com a experiência, uma capacidade de envolver o grupo nas atividades de aprendizagem, motivando-o e mostrando que os alunos são capazes, assim como desenvolvendo regras e rotinas que viabilizavam o trabalho com projetos digitais, competência relacionada à gestão da classe[45].

Embora relate na sua história uma facilidade em acompanhar as tendências do mundo das tecnologias digitais, Joyce destaca que sua atuação como professora de informática educativa nem sempre foi tranquila, pois muitas vezes não havia recursos físicos suficientes. Ela relata que "*faltava impressora, depois toner, a internet não funcionava...*". Em outros momentos surgiam conflitos na própria proposta da RME-SP, devido à descontinuidade da política educacional. Entretanto, sempre disposta a aprender, ela pesquisava, trazia novos

[44] Para Gauthier et al. (2013, p. 196), a gestão da matéria remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e a avaliação de uma aula.

[45] Para Doyle (1986 apud GAUTHIER et al., 2013, p. 240), a "gestão da classe consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter o ambiente ordenado favorável tanto ao ensino como a aprendizagem".

conceitos, novos materiais, montava e desmontava equipamentos. Conta: "*Aprendi pesquisando, não gosto da mesmice. A informática tem que estar a serviço da educação, se dou um jogo para o aluno precisa ter um significado [...]*".

Durante todo o seu percurso profissional, o comprometimento com a sua formação também fica evidente. Relata que seu primeiro contato com a formação em horário coletivo foi na rede estadual, no CEFAM. Ressalta que os encontros eram um momento em que todos juntos estudavam e deliberavam sobre os temas a serem abordados durante o bimestre ou semestre, assim como também eram desenvolvidas as atividades específicas a serem aplicadas em sala de aula ou atividades extracurriculares.

Já na rede municipal, desde que ingressou em 1997, sempre fez a opção pela JEIF e está inserida no mesmo grupo de PEA desde que assumiu a função de professora de informática educativa. Destaca que a opção sempre se deu pela possibilidade de trocas com os pares e atribui grande importância ao processo, ressaltando que

> *em ambas as esferas, estadual ou municipal, seja HTPC ou PEA, com certeza, a meu ver, há um aprofundamento dos conteúdos relacionados a prática e metodologia adotadas, através dos textos reflexivos, vídeos e palestras apresentadas pelos coordenadores como também da troca de relatos de experiências em geral, permitindo assim o desenvolvimento de um trabalho colaborativo e como consequência, um avanço no processo educativo*.

Joyce enfatiza no seu discurso que o horário de formação na rede estadual, conhecido como Horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), traz resultados mais imediatos ao trabalho pedagógico, uma vez que tem como foco o planejamento, permitindo que as discussões sejam convertidas rapidamente em atividades e sequências didáticas a serem desenvolvidas com os alunos.

Já no PEA, Joyce entende que existe menos imediatismo, pois os temas propostos em geral não repercutem rapidamente no trabalho em sala de aula. De fato o PEA não é um espaço de planejamento de aulas, mas de estudo a partir das dificuldades e necessidades da escola e dos professores, que, como bem aponta, conta com a mediação do CP. Entende que uma das grandes contribuições formativas está associada à apropriação dos conhecimentos sobre o currículo que muitas vezes só são tratados nesse espaço, porém enfatiza que é também a oportunidade de conhecer o movimento da escola e os projetos que envolvem as várias áreas de conhecimento.

Joyce se lembra de que um dos projetos que desenvolveu surgiu justamente a partir de um texto que estava em estudo no PEA e do diagnóstico de dificuldade de leitura e escrita dos alunos:

> *Conversando com os colegas de língua portuguesa e ciências, informalmente, percebi que para que os alunos realizassem a leitura e escrevessem tinha que ter um objetivo final muito além da interpretação; enfim, um produto que fosse atraente e de autoria deles. Então fiz um projeto de estudo de memórias coletiva e individual, onde eles além de escreverem suas memórias sobre um dia feliz, um brinquedo predileto, e muitos outros temas, teriam que entrevistar uma pessoa e fotografar a entrevista pois ela seria postada na internet em plataformas específicas e gratuitas. Foram tantos alunos a registrarem suas memórias, e tantos os entrevistados, que precisei de alunos que me ajudassem a formatar os textos. Nascia ali o primeiro grupo de alunos monitores...*

Ela relata que durante os anos que esteve inserida no PEA, uma grande parte do grupo permaneceu, mas todo ano novos professores que ingressavam na PMSP também começavam a participar. Entretanto, expressa uma insatisfação com seus pares de formação. Por ser um espaço em que o grupo de docentes é diverso, aponta que a informática educativa sempre foi vista por eles, assim como por grande parte dos coordenadores pedagógicos, como uma disciplina menor, e o professor de informática era visto como aquele que não é professor de verdade, responsável pelas aprendizagens dos alunos.

Mesmo assim, afirma que os assuntos discutidos nos momentos de formação foram facilmente transferidos para seus fazeres de professora de informática. Ela atribui sua habilidade em transpor os temas discutidos aos conhecimentos adquiridos na sua formação profissional como professora de metodologia, compreende que seus estudos sobre metodologia foram determinantes na sua constituição profissional e afirma que foram decisivos para desenvolver competências relacionadas ao planejamento, à elaboração de materiais e à tomada de decisões sobre as aprendizagens.

Percebendo que a formação na escola, embora fundamental, não era suficiente, participou de inúmeros cursos oferecidos pela RME-SP e retornou à universidade recentemente, para uma nova especialização.

Ao relatar de forma breve a trajetória escolar e profissional de seu filho, conta que ele sempre esteve atento e agiu de forma a aproveitar as oportunidades, trilhando uma carreira de sucesso na área de marketing de uma grande empresa do ramo editorial. Recorda que "*quando adolescente e aluno do SENAI, em contato com editoras, colocou na cabeça que ia trabalhar na Editora Abril*" e, desde então, traçou uma rotina de estudos, o que incluiu o curso superior

na área de Mídias e a fluência em outros idiomas, até chegar exatamente onde pressupôs na adolescência. Isso nos faz inferir que o filho pode ter constituído uma tendência a agir de forma planejada, podendo ter origem no contexto familiar.

5.1.5 Pontos de análise

a) **A estrutura das relações de classe:** a família de Joyce é de origem popular e embora tenha conquistado uma renda estável, devido ao pai ser funcionário público e simultaneamente mecânico, e a mãe exercer trabalho autônomo, chegando a manter um pequeno buffet, o que proporcionou acesso a bens materiais e até permitiu um certo acesso ao lazer, não é possível classifica-la como de classe média.

b) **As condições de sua formação e escolha pela docência:** os pais de Joyce exigiam a frequência dos filhos à escola durante a infância e adolescência, assim como um bom rendimento. Embora a família não tenha revelado expectativas para a continuidade de estudo dos filhos em nível superior, Joyce desenvolveu uma disposição para a aprendizagem e foi a única dos quatro filhos do casal a acessar a universidade. Porém, é importante ressaltarmos que isso só ocorreu mais tarde, quando já era independente dos pais. A docência não foi a primeira opção de Joyce, a escolha pelo curso foi decorrente de expectativas pessoais em outra carreira. Todavia, foi no percurso acadêmico que surgiu a possibilidade da docência.

c) **Hipótese**

- **Disposição à autonomia:** desde criança, Joyce fez suas escolhas sem depender dos outros. Provavelmente essa disposição teve origem na matriz de socialização familiar, motivada pela posição que ocupa na configuração familiar, sendo a irmã mais velha os pais indicavam que deveria tomar decisões e estar à frente das situações que surgiam. Uma série de comportamentos no decorrer da vida, tornam possível inferir a tendência a agir com autonomia, na infância direcionava as brincadeiras, no contexto escolar motivada pelo desafio em começar a ler, a faz tomar a iniciativa pela aprendizagem e assim observamos em outros contexto e momentos da vida, como a escolha do curso técnico, o primeiro emprego, a entrada no curso superior e a mudança de profissão, sem nenhuma influência parental ou conjugal. Observamos que essa disposição também aparece no contexto profissional, pois Joyce consegue

tomar a iniciativa e agir independe dos outros, o que explica os vários projetos realizados com os alunos.

d) **Competências e disposições para agir no contexto profissional:** ao observarmos a trajetória profissional de Joyce, verificamos que algumas disposições favoreceram o desenvolvimento de competências importantes à docência. Percebemos que é uma professora com habilidade para fazer boas proposições pedagógicas aos alunos. É possível que suas competências docentes sejam decorrentes de suas disposição para a autonomia. Suas competências em lidar com o conteúdo (domínio da tecnologia) podem também estar relacionados à sua disposição para a autonomia, uma vez que aprendeu sobre informática, área de conhecimento em que atua, sozinha. Na trajetória de Joyce, muitas competências foram desenvolvidas com sua experiência profissional, entre elas, podemos destacar as organizacionais (como fazer um bom planejamento e desenvolver atividades de aprendizagem) e as relacionadas à gestão da classe (motiva os alunos, estabelece regras e rotinas). Destacamos que embora decorrentes da experiência profissional, estão articuladas aos conhecimentos pedagógicos adquiridos na formação inicial e continuada, cabendo ainda destacar que foram desenvolvidos em contextos de interação. É importante considerarmos que as competências desenvolvidas na experiência podem significar um saber particular[46].

e) **O contexto da formação continuada *in loco*, competências e disposições:** Joyce está inserida no mesmo grupo de formação continuada há aproximadamente quinze anos. O grupo é composto de professores experientes e alguns professores que ingressaram há menos tempo na PMSP. Joyce relata que desenvolveu várias competências no espaço de formação continuada e são principalmente voltadas aos conhecimentos sobre o currículo, o que provavelmente ocorre até pela proposição de um horário de formação condicionado à implementação da política pública. Joyce evidencia, no seu relato, seus conhecimentos pedagógicos como facilitadores para a ressignificação dos conteúdos, no entanto, supomos que Joyce desenvolveu no seu percurso profissional o que Tardif (2014) define como saberes da experiência. Observamos no retrato sociológico de Joyce que há indicadores de que o contexto é um facilitador para objetivação dos saberes da experiência, quando afirma que há "*troca de relatos de experiências em geral*".

[46] Para Gauthier (2013, p. 187), "essa constituição de uma espécie de jurisprudência particular é, no desenrolar de uma carreira, bastante normal e desejável [...] contudo, essa jurisprudência só mais raramente cai no domínio público para passar pelo teste de validação".

f) **Constituição da identidade docente:** retomamos ao pressuposto de que as identidades vão se constituindo ao longo de uma trajetória por vários elementos, entre eles, as disposições e as competências e em diferentes contextos, mas que também não escapam à dualidade entre uma imagem que o indivíduo constrói de si e aquela atribuída pelo grupo. Diante disso, é possível deduzir que Joyce traz elementos biográficos decorrentes das suas experiências socializadoras, como a tendência a agir com autonomia e as competências estruturantes do trabalho docente (organização e planejamento) como elementos fundamentais de sua constituição identitária, porém o lugar da experiência recebe destaque na configuração da sua identidade profissional.

5.2 Retrato 2 – Ângela Aparecida

Ângela é professora de Matemática, tem 57 anos de idade, mora em São Paulo e é solteira. Oriunda de uma família de classe popular, passou a infância e juventude num bairro da periferia. Seus pais possuíam pouca escolaridade, o pai era pedreiro e a mãe cuidava do lar. A família era modesta, algo que mobilizou Ângela a trabalhar desde muito cedo. Fez ensino médio técnico em contabilidade em uma escola pública e, nesta escola, contou com uma estrutura muito satisfatória, algo que contribuiu bastante para sua formação. Ao iniciar o ensino médio (antigo 2º grau), começou a trabalhar num escritório de uma loja na região da 25 de março. A relação de trabalho e confiança estabelecida com seus patrões a ajudaram a chegar na universidade. Ao fim do curso universitário, permaneceu trabalhando no escritório, mas paralelamente prestou concurso público e adentrou a carreira docente na rede municipal de ensino de São Paulo, passando a manter os dois empregos. Por 30 anos trabalhou no mesmo escritório em que começou seu percurso profissional e se aposentou há sete anos. Na carreira docente, por muito tempo cumpriu apenas a jornada básica, mas progressivamente foi diminuindo a sua carga horária de trabalho na empresa privada e ampliando a jornada na escola pública, sendo que em 2003 ingressou na JEIF e começou a participar da formação continuada. Hoje, mora num bairro nobre de São Paulo, mas permanece sendo professora numa escola de periferia, no mesmo bairro onde nasceu e foi criada.

5.2.1 Família: lugar de afeto

Ângela residiu sua infância e juventude no bairro de Ermelino Matarazzo com seus pais e quatro irmãos. É a terceira de cinco filhos, mas ao nascer seus dois primeiros irmãos já eram bem mais velhos, então conviveu sua infância com os dois mais novos, dos quais até hoje é muito próxima. Ângela tem muita afeição ao bairro onde cresceu, e depois de adulta comprou uma casa no mesmo bairro, onde residiu um longo período com a sua mãe, mesmo após seu pai falecer.

Seu pai era um homem de origem humilde e sem nenhuma escolaridade. Nascido em Minas Gerais, mudou-se para São Paulo onde trabalhou como pedreiro para manter a família. Ângela afirma contundentemente que seu pai nunca frequentou a escola e apenas desenhava os números.

Já sua mãe, quando criança, concluiu o antigo primário (5º ano do ensino fundamental). Casou-se jovem, nunca trabalhou fora do espaço doméstico, dedicou sua juventude aos cuidados da família e somente depois que os filhos cresceram e com o incentivo deles, começou a frequentar o Telecurso, completando o ensino fundamental e médio.

Recorda que sua casa estava sempre cheia. Era uma casa simples, moravam sete pessoas, mas recebiam com frequência os familiares.

Ângela afirma que seus pais sempre foram muito rígidos, entretanto a convivência com seus pais e irmãos sempre foi cercada de muito respeito e carinho.

Das lembranças de infância, relata bons momentos de brincadeiras, sempre junto com seus irmãos e primos. Conta que brincavam na rua e das muitas brincadeiras diferentes, as preferidas eram amarelinha, pega-pega e roda. As brincadeiras preferidas eram sempre as que podiam participar mais crianças.

Entre a infância e adolescência, frequentou com regularidade tanto a igreja católica com a família, quanto o centro espírita, o que atribui como base para sua formação pessoal.

Não se casou e também não teve filhos, no entanto, a família sempre foi muito presente na sua vida. Constantemente teve sua mãe como companhia, e quando ela adoeceu, a levou para morar junto e cuidou dela com muita dedicação. A mesma relação familiar de cuidado e dedicação aparece com seus sobrinhos, dos quais está sempre próxima.

Além da proximidade com sua família, que é grande e acolhedora, está também sempre cercada pelos amigos, que fazem parte da sua história.

5.2.2 Trajetória escolar: lugar de convivências e aprendizagens

Ângela e seus irmãos mais novos estudaram na mesma escola. Lembra-se de que aprendeu a ler e escrever muito rapidamente, assim como seus irmãos. Sua infância foi marcada por um ambiente de práticas escolares que não eram muito comuns em famílias menos escolarizadas. Relata que sua mãe "*mesmo com a pouca leitura que tinha, treinava muito os filhos. Faziam treino de coordenação motora, contavam grãozinhos de feijão...*" então, quando chegou à escola já tinha alguns conhecimentos, o que para ela tornou a alfabetização muito fácil.

Desde pequena era considerada uma boa aluna, fazia as lições e gostava da resolução de exercícios e chamadas orais. Recorda que na 1ª série a professora perguntou se era repetente, pois já entrou na escola sabendo várias coisas sobre a escrita. A convivência com os professores era muito boa. A figura dos professores recebe destaque durante a conversa, pois consegue citar professores pelo nome completo, os associa tanto à disciplina quanto às características, e afirma diversas vezes a satisfação de estar na escola: "*eu amava ir pra escola, eu sempre gostei de aprender, do contato com as outras pessoas*".

Quando criança tinha bronquite e quando não estava bem e a mãe dizia que não ia para escola, piorava. Sempre manteve uma relação de prazer e compromisso com sua vida escolar, tanto na infância quanto na adolescência.

É possível atribuirmos ao contexto de socialização escolar grande parte da responsabilidade pela força da disposição ao modo escolar-pedagógico de aprendizagem de Ângela, que depois foi transferida para outros contextos. Cabe ressaltar que Ângela, afirmar gostar de aprender, mas destaca que o modo como as aprendizagens ocorrem na escola, de forma sistematizada é que favorecem as aprendizagens.

Na família, todos acreditavam que a escolha profissional seria a carreira docente, mas na adolescência cogitou Medicina, ideia da qual se desfez rapidamente, quando percebeu que as condições econômicas não favoreciam a escolha.

No ensino médio, devido a familiaridade com a área de exatas que desenvolveu desde a infância, escolheu o curso técnico em contabilidade e aos 15 anos conseguiu seu primeiro emprego numa loja, onde foi trabalhar no escritório. Sua trajetória na empresa foi marcada pela dedicação e boa convivência; os donos da empresa, um casal de libaneses, reconhecendo seu desejo em estudar, se prontificaram a arcar com o custo total da faculdade. Ângela chega a brincar que foi mesmo "adotada" pelos donos e, aproveitando a oportunidade, prestou vestibular e foi estudar Matemática na FMU. Não tinha a escolha da profissão de professor planejada na

sua vida, embora desde a infância existissem indicativos, principalmente pelo gosto que tinha pela escola, mas foi uma decisão que ocorreu mesmo com a possibilidade do curso de Matemática.

Com uma trajetória marcada por fortes vínculos afetivos nas relações familiares, escolares e também profissionais, aponta que o ambiente universitário causou estranhamento. Frequentada por jovens com boas condições financeiras, pois na década de 1980 era uma faculdade com uma mensalidade bem alta, descreve cenas de um ambiente universitário dividido entre uma vida boêmia do grêmio e uma vida acadêmica. Entretanto, atribui à sua criação rígida e "*ligada a valores*" o seu não envolvimento com esse lado mais "*boêmio*".

O curso apresentou alto índice de evasão, bastante comum nos cursos de exatas. Iniciou com várias turmas cheias, mas ao término só haviam duas turmas e com um número bem reduzido de alunos.

Embora enfatize que sempre gostou muito de matemática, relata que era um curso difícil, que exigia exercícios e uma rotina intensa de estudo, inclusive aos finais de semana. Todavia, com satisfação, expõe seu êxito e bons resultados no decorrer do curso.

A família, embora morando numa região periférica e com pouco acesso a bens econômicos e culturais, sempre teve muito zelo com a educação dos filhos. Ângela relata que entre seus irmãos, apenas dois não cursaram o ensino superior, sendo que ela e mais um chegaram inclusive a fazer pós-graduação.

5.2.3 Trajetória profissional: competência técnica e boas relações

Após concluir o curso universitário, continuou trabalhando na mesma empresa, onde constitui uma relação de trabalho, confiança e afetividade com seus patrões. Permaneceu na empresa por trinta anos e aposentou-se há sete. Paralelamente ao trabalho na empresa, iniciou sua trajetória profissional na carreira docente.

Logo após a conclusão da universidade, prestou concurso para professora de matemática na PMSP e ingressou na carreira, onde já está há 30 anos, sendo 29 na mesma escola, uma escola do bairro de Ermelino Matarazzo, o mesmo bairro onde nasceu e viveu sua infância e juventude.

Durante os 30 anos em que trabalhou na empresa e paralelamente como professora, teve uma jornada de horas de trabalho por dia muito intensa e, embora enfatize gostar muito de aprender, não fez nenhum curso de especialização ou curso que exigisse muita dedicação.

Porém, após a aposentadoria na empresa realizou curso de pós-graduação em Educação em Direitos Humanos por uma universidade pública. O curso foi oferecido em parceria com a PMSP, e relata que foi um momento de muitas aprendizagens, pois pôde realizar várias leituras e discutir com os colegas que também estavam cursando. Ela relata que foi um curso "*bastante intenso*".

Na sua trajetória profissional, Ângela atuou por algum tempo como diretora de escola, mantendo uma tendência a buscar novas aprendizagem. Apropriou-se da rotina de gestão da escola pública, demonstrando muita facilidade para lidar com as questões administrativas, o que provavelmente está relacionado à sua longa experiência de trabalho na empresa privada. Entretanto, o que chama mais atenção é o seu relacionamento enquanto chefia, papel que desempenhou com muita tranquilidade, apesar dos desafios.

5.2.4 Tornar-se professor: saberes e formação

O primeiro dia como professora, em que lecionou para uma 7ª série com quarenta alunos, foi o momento em que se percebeu como professora. Conta que aprendeu muita coisa na universidade, tinha um bom conhecimento da matéria, mas não sabia como lidar com o aluno e que essa aprendizagem ocorreu no cotidiano da escola.

Perguntada como se relaciona com seus alunos atualmente, de forma descontraída, responde: "*amo meus alunos de paixão, apesar que a gente sabe que hoje o relacionamento às vezes é um pouco mais difícil [...] mas sempre, de uma maneira ou de outra, eu faço o possível para atingir a todos*".

Por muito tempo foi professora no horário noturno. Muito compromissada, nunca faltava, mantinha uma boa relação com os alunos, planejava em casa o que ia desenvolver, mas relata que a escola era aquele lugar solitário, em que cada professor chegava no seu horário e ia para a sua sala.

Ângela enfatiza, mais de uma vez, que aprendeu a dar aula na escola, o que evidencia a dimensão da prática no fazer do professor. Percebeu que o conhecimento do conteúdo muitas vezes não era o adequado para a turma, que os alunos precisavam trabalhar em grupo para aprenderem mais uns com os outros (indicando a importância do trabalho coletivo para obter melhores resultados) e que às vezes era necessário pensar em outras formas de trabalhar um mesmo conteúdo, porém sem deixar de lado práticas tipicamente ensinadas na escola, como a resolução de exercícios.

Relata que bem depois de seu ingresso a PMSP realizou alterações nas jornadas de trabalho, sendo possível optar anualmente por uma carga horária mensal maior. Foi quando motivada pela necessidade de avançar na carreira docente, ter maior contato com os colegas e com o que a rede vinha desenvolvendo, ela começou a reduzir sua jornada de trabalho na empresa e em 2003 ingressou na JEIF, e consequentemente passou a participar do PEA.

Nesse período de 15 anos que vem participando do PEA, conta que aprendeu muito e que foi necessário para avançar na sua condição de trabalho. Aponta que com a formação na escola, trouxe para sua prática o desenvolvimento de competências que vão além dos conhecimentos disciplinares, que foi um espaço necessário para começar a pensar em outras metodologias de ensino, a abordagem de conteúdo de uma forma interdisciplinar e conhecer autores como Paulo Freire, que num curso de Matemática nem ouviu falar.

Ângela enfatiza que foram muitas as contribuições do PEA que incorporou à sua prática docente, porém destaca que, hoje, o espaço de formação deve oportunizar que os professores precisam desenvolvam competências para lidar com as crianças na modernidade. Ela enfatiza que "*o aluno mudou e mudou muito, tudo mudou muito*" e que, portanto, a forma de ensinar precisa ser diferente, as metodologias precisam ser revistas.

Relata que o horário de formação é um momento de encontro necessário com muitas trocas entre os professores, leituras, planejamento coletivo, "*um espaço para que o grupo possa se conhecer e saber o que cada um está fazendo*".

Ângela demonstra em vários relatos desde sua infância uma tendência a aprender, e chega mesmo a ter admiração pelo conhecimento. Entretanto, marca nos seus relatos que desenvolveu as competências para docência principalmente com a experiência e portanto, entende que é a principal fonte das aprendizagens docentes. Observamos, no decorrer dos relatos, que embora os conhecimentos sobre planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas apareçam no início da carreira como fundamentais, com o passar do tempo desenvolveu competências relacionadas ao planejamento de estratégias de ensino e aprendeu como organizar atividades que atendam alunos com habilidades distintas ("*de uma maneira ou de outra, eu faço o possível para atingir a todos [...] hoje eu sei fazer*").

Aqui vale ressaltarmos que, embora deduzimos que desenvolveu uma tendência a aprendizagem, traz forte a disposição pelo modo escolar-pedagógico de aprendizagem no domínio da área de exatas. Traz da sua infância a ideia de que para que ocorra a aprendizagem, é importante o exercício e o treino. Aprendeu num modelo de reprodução e obteve sucesso, e essa disposição também esteve presente na graduação e logo foi transferida para sua ação docente. Entretanto, essa disposição pode estar sendo enfraquecida no contexto de formação,

pois quando cita a preocupação com as metodologias, nos faz supor a substituição de um modo escolar mais focado no exercício e na repetição por um modo mais prático e significativo de aprendizagem.

Quando convidada a falar sobre seu relacionamento com os colegas professores e com suas chefias no ambiente escolar, afirma que seu

> *relacionamento foi sempre muito dez, mesmo quando eu entrei na escola, que tinha aquela história de nível um e nível dois, eu até brincava que participava de todas as panelinhas e de nenhuma ao mesmo tempo [...] sempre tive muito apoio da coordenação e da direção, talvez pelo fato de sempre ter tentado fazer o melhor possível.*

Ângela traz também no seu discurso, de maneira insistente, a capacidade em manter boas relações pessoais. É possível inferir que essa capacidade está relacionada a uma provável tendência à convivência que tem gênese no espaço de socialização familiar e foi transposta para os espaços escolares enquanto estudante e depois como professora, assim como no ambiente de trabalho empresarial.

Fato é que Ângela nunca fez oposição em ouvir as ideias alheias, sempre lidou muito bem com a hierarquia e quando em posição de chefia sempre foi muito coerente e firme. Nas relações com seus alunos não era diferente, sempre muito exigente, mas também muito amorosa, o que pode ter contribuído para o desenvolvimento de competências que contribuíram para gestão da classe[47].

Não está em seus projetos para o futuro próximo a aposentadoria na educação. Sua motivação para estudar a levou a fazer uma pós-graduação após os cinquenta anos de idade e ela aponta o desejo de ainda realizar um mestrado.

5.2.5 Pontos de análise

a) **A estrutura das relações de classe:** a família de Ângela é de origem popular, com pouco acesso a bens culturais e materiais. Seu pai nunca frequentou a escola, exercia a função de pedreiro. Sua mãe era dona de casa e, embora na infância tenha frequentado somente o antigo primário (5º ano do ensino fundamental), após o casamento e os filhos crescidos, frequentou a EJA e concluiu o ensino médio.

[47] Para Gauthier et al. (2013), as atitudes do professor influenciam na gestão da classe e no rendimento dos alunos.

b) **As condições de sua formação e escolha pela docência:** embora com pouca escolaridade, os pais de Ângela matricularam todos os filhos na escola e acompanharam a escolaridade na infância e adolescência. A mãe, mesmo com poucos anos de escolaridade, valorizava muito o estudo e acompanhava as atividades escolares. Assim, dos cinco filhos, o que menos estudou concluiu o ensino fundamental. Os outros deram continuidade aos estudos, sendo que três chegaram a concluir o ensino superior. Ângela foi a primeira da família a concluir o ensino superior. Embora indique que sua escolha pela docência veio a partir da definição da área de matemática, é possível inferir que suas disposições por modos escolares-pedagógicos de aprendizagens, pode ter contribuído para sua escolha.

c) **Hipótese**

- **Disposição para modos escolares-pedagógicos de aprendizagem:** observamos que Ângela desde muito cedo apresenta uma tendência para um modo escolar-pedagógico de aprendizagem[48], mesmo vindo de uma família pouco escolarizada. Embora um primeiro sinal dessa disposição possa vir de sua família, em que a mãe, mesmo diante das limitações, através de treinamento colaborou para que os filhos tivessem acesso às primeiras letras, a maior probabilidade é de que essa disposição tenha se desenvolvido no contexto de socialização escolar na infância e, após incorporada, tenha sido ativada e se tornado forte em outros contextos. Podemos associar a essa disposição à escolha pelo curso superior na área de exatas, pois são disciplinas que exigem exercício e repetição, que podem ser decorrentes de formas de agir mais escolarizadas. É possível inferirmos, também, que a disposição para modos escolares-pedagógicos de aprendizagem contribuiu para a carreira na área administrativa, uma vez que exigia um trabalho metódico.

d) **Competências e disposições para agir no contexto profissional:** observamos que Ângela desenvolveu seus conhecimentos sobre a disciplina principalmente no ensino superior, porém, a sua disposição por um modo escolar-pedagógico de aprendizagem provavelmente a aproximou do curso de matemática e contribuiu para o seu bom desempenho. No contexto profissional, destacamos que a provável disposição por um modelo escolar-pedagógico adquirido na infância e atualizado em diferentes contexto permitiu no início da carreira docente uma certa segurança para planejar e conduzir as

[48] Para Lahire (2004, p. 40), os modos escolares-pedagógicos de aprendizagem estão relacionados ao pesquisado ter fortes disposições escolares, contrapondo a um modo prático de aprendizagem que ocorre fora do ambiente escolar.

atividades pedagógicas. Porém, no decorrer da trajetória profissional, observamos o desenvolvimento de competências voltadas ao planejamento de estratégias de ensino e gestão da classe. Para Lahire (2004,p. 331), as disposições se diferenciam das competências, exatamente por estas serem "...uma potencialidade e não uma inclinação relativamente permanente", e portanto estarem relacionadas a práticas específicas e um contexto particular, com é o caso das práticas docentes e do contexto escolar.

e) **Contexto da formação continuada *in loco*, competências e disposições:** Ângela faz parte do grupo de formação continuada há quinze anos. Os grupos em que Ângela esteve inserida sempre foram numerosos e com a grande maioria dos professores experientes. Ângela destaca que nesse contexto os conhecimentos abordados não são específicos a disciplinas, mas pelas temáticas apontadas é possível percebermos que envolvem conhecimentos de diferentes natureza, como os relacionados ao currículo (interdisciplinaridade) e os pedagógicos (metodologias), aliados as competências que os docentes foram desenvolvendo na experiência profissional. Ângela atribui importância ao contexto de formação continuada, principalmente por permitir a ampliação do seu leque de conhecimentos, e enfatiza que é um espaço propício a trocas de experiência, portanto, um espaço que favorece a objetivação dos saberes da experiência.

f) **Constituição da identidade docente:** podemos inferir que a identidade de Ângela é formada por uma dimensão biográfica que traz uma forte tendência a um modo escolar de aprendizagem, mas que se articulam a constantes da identidade docente, identificadas por Marcelo (2009), em que "as crenças sobre o ensino dirigem a prática profissional " (MARCELO, 2009, p.116) e também que "aprende-se a ensinar ensinando" (MARCELO, 2009, p.120). A trajetória profissional de Ângela, nos faz deduzir que sua identidade profissional foi sendo modificada durantes os processos formativos na qual esteve inserida ao longo da carreira docente, motivada pela dupla transação entre a dimensão biográfica e a relacional, principalmente quando destaca a preocupação com as singularidades dos educandos e com uma aprendizagem mais significativa.

5.3 Retrato 3 – Isabel Conceição

Isabel Conceição é um mulher de 46 anos, casada e mãe de três filhos. Nascida em uma família de classe popular, seu pai era pedreiro e sua mãe era dona de casa. Isabel possui quatro

irmãos: uma irmã que é um ano mais velha que ela e os outros mais novos. Dos quatro irmãos, três concluíram o ensino médio, mas apenas Isabel cursou o ensino superior.

Isabel cursou o ensino fundamental e médio na rede pública. No ensino médio passou por diversas dificuldades e foi reprovada três vezes no 1º ano, mesma época em que começou trabalhar. Isabel desde a infância demonstrou interesse na docência, mas também recuou muitas vezes. A escolha pela licenciatura em História ocorreu durante o ensino médio, estimulada pelo contato com a área e professores, mas também pelo incentivo do grupo de colegas. Isabel passou no vestibular, enfrentou dificuldades financeiras durante o percurso universitário, mas se tornou licenciada em História após quatro anos. Imediatamente começou a prestar concursos, sendo aprovada em vários deles. Ingressou como professora de História na PMSP, em 2000, e desde 2001 faz a opção pela JEIF. É, também, professora de História na rede estadual de São Paulo desde 1998.

5.3.1 Trajetória familiar: entre as dificuldades financeiras e um favorável espaço de convivências

Isabel tem 46 anos de idade, é casada e reside com o marido e três filhos no bairro de Ermelino Matarazzo. Professora na RME-SP há 18 anos e na rede estadual há 20 anos, Isabel cursou licenciatura em História, formando-se em 1998 numa universidade privada.

Sua filha mais velha tem 10 anos, seu segundo filho tem 7 e a caçula 4 anos. Todos estudam na rede pública de educação. Seu marido é formado em Gastronomia e, no momento, atua como docente numa Organização Não Governamental (ONG).

Natural de São Paulo, sempre viveu no mesmo bairro. É a segunda filha de cinco irmãos, quatro mulheres e um homem. Relata uma infância e juventude com muitas dificuldades financeiras, mas com grandes possibilidades de convivência e aprendizagens.

Isabel apresenta seu pai como um homem "*não muito presente*" e de pouco estudo, nascido em Pernambuco, que veio para São Paulo jovem e morou com conhecidos antes do casamento, pois não tinha família na cidade.

Já a mãe é descrita como uma mulher forte e com muitas histórias para contar. Hoje tem 82 anos, é nascida no interior de São Paulo, mas com uma vivência de 78 anos no mesmo bairro. Embora tenha estudado somente até a antiga 7ª série, fez na época o exame de admissão e trabalhou como professora substituta numa tradicional escola pública do bairro, pois haviam poucos professores formados. Relata que mesmo com poucos anos de escolaridade, a mãe teve

uma sólida formação cultural: "*Ela era uma boa leitora, sabia muitas coisas, no tempo dela tinha francês, tinha música [...] cantava o hino da França, conversava tranquilamente, na matemática sabia até logaritmo*".

A mãe de Isabel, além de trabalhar como professora substituta, trabalhou também numa grande empresa da região, mas com o casamento deixou de trabalhar e mudou de bairro. O marido mantinha a casa trabalhando como pedreiro, logo veio a primeira filha e, frente à distância da família, retornaram ao bairro, para uma casa bem próxima dos avós maternos.

Isabel lembra com carinho a presença do avô e do quintal enorme, que pegava todo um quarteirão, tinha árvores frutíferas e até animais. Seu avô, nascido no Rio de Janeiro, passou com a família por muitas cidades antes de fixar residência no bairro de Ermelino Matarazzo. Ele nunca aprendeu a ler, "*desenhava o nome*", e os três filhos mais velhos nasceram entre essas várias mudanças. Sua mãe foi a oitava filha desse casamento.

Recorda que quando ainda era bem pequena, seu pai construiu uma casinha no quintal do avô e ali ficou morando com a esposa e os filhos. No entanto, Isabel conta que quando tinha 5 anos seu pai foi embora e deixou a mãe com os filhos, depois voltou e novamente partiu. Descreve o pai como um homem volátil e sem muito compromisso com a família. Foram as tias e tios solteiros que ajudaram no sustento da casa.

Isabel era muito próxima de uma das tias solteiras e essa tia trabalhava com serviços domésticos na casa de uma família judia, de onde vinha apenas duas vezes na semana. Diz que muitas vezes passava a semana nessa casa com sua tia: "*Morar com essa família foi uma experiência boa [...] era um casal já bastante idoso, tinham netos, então eles eram bastante acolhedores. Eu chegava lá, eu era a princesa [...] eu lia muito, porque eles tinham muitas revistas*". Ela conta que quando não estava lá a tia trazia gibis, livros que os filhos deles já tinham lido, e conclui que foi uma época de muitas aprendizagens.

Da convivência com os avós e tios, conta muitas histórias. Sua tia mais velha nasceu em 1919 e nunca foi à escola, mas uma tia um pouco mais nova, que frequentou a escola nos anos de 1940, contou muitas histórias da época: "*Ela estudou em São Miguel, aqui no bairro não tinha escola e então pegava o trem, ia até São Miguel, que era o espaço onde tinha a escola [...] mas era um subúrbio, tinha alguns aspectos de cidade, mas muito mais de interior, criação de animais, plantação de horta*".

Entre as lembranças da infância, estão as brincadeiras. O quintal estava sempre cheio de crianças, além dos seus irmãos tinham muitos primos e também os vizinhos. Gostava de brincar de pega-pega, casinha, escolinha, mas recorda que nunca subiu nas árvores como os outros.

Conta que quando não estava brincando, estava sempre lendo ou assistindo a alguns programas específicos: "*TV para mim era a Cultura, Bambalão...*".

Isabel explicita várias vezes que seu interesse pelo conhecimento pode ter surgido a partir dos estímulos das tias, que traziam livros, revistas e que contavam histórias sobre a vida em diferentes épocas. Foi nessa grande família materna, cercada de avós, tios e primos onde passou a maior parte da infância e juventude. Foi um período marcado pela ausência do pai, mas compartilhado com outros entes da família.

Isabel se casou e ainda hoje mantém fortes vínculos com seus familiares. No grande quintal do avô, hoje moram sua mãe e alguns primos, pois todos os tios já faleceram.

A família do esposo também é numerosa, mas reside em outro bairro. Ela conta com orgulho que a família dele é formada por artistas plásticos, sendo que a tia é uma artista de renome que esteve recentemente com suas obras expostas num grande museu da cidade de São Paulo.

Mesmo após o casamento, optou por residir num apartamento no próprio bairro de Ermelino Matarazzo e continuar morando próxima de sua família materna. Hoje, seu pai também mora no mesmo bairro e mantém uma boa relação com os filhos, sendo muito próximo dos netos.

5.3.2 Religião e família: contextos cruzados

Desde sua infância, Isabel está inserida na cultura religiosa. Sua avó se tornou evangélica quando sua mãe tinha dois anos de idade e educou aos filhos para serem membros ativos da igreja. Assim, Isabel cresceu participando dos cultos, da escola bíblica e de grupos de jovens.

O grande quintal da casa dos avós foi também um espaço de muitas atividades religiosas: lá aconteciam ensaios do coral e encontros religiosos, muitas vezes responsáveis por unirem a família.

Isabel relata que sempre foi muito participativa na igreja, e que na verdade isso fazia parte da sua rotina. Quando adulta, passou a exercer o papel de coordenação em grupos da juventude e viajava muito para participar de eventos da igreja.

Embora o encontro com seu esposo não tenha acontecido na igreja, as atividades religiosas permitiram que acontecesse. Relata que conheceu seu esposo através de um site de

encontros direcionado para evangélicos, durante uma de suas viagens para um congresso da igreja.

Hoje, ainda frequenta a mesma igreja da infância junto com seu esposo e filhos, participa regularmente das atividades religiosas, coordena grupos de estudo e atribui grande importância ao contexto religioso na sua formação pessoal e familiar.

5.3.3 Trajetória escolar: entre o desejo de aprender e as possibilidades

De família pouco letrada e na época em que escola de educação infantil pública era para pequena parte das crianças, a tia teve um papel fundamental na garantia do acesso de Isabel ao mundo das primeiras letras: matriculou a sobrinha numa escola de educação infantil que funcionava na rua da casa do avô, arcando com o custo da mensalidade, mas contando com os pais de Isabel para a compra do material escolar.

Isabel lembra que nesse período até chegou a morar na casa do avô para ficar perto da escola. Era uma escola adaptada, uma professora que fez na sua própria residência uma sala com mesas e bancos com o intuito de alfabetizar crianças. Recorda que era um lugar onde não havia brinquedos ou tempo para brincadeiras, ali cantavam, faziam exercício de coordenação motora e aprendiam as letras com o apoio da cartilha Caminho Suave. Descreve o local como simples, de disciplina intensa, mas onde aprendeu a ler.

Ressalta que quando ingressou na 1ª série (hoje 2º ano), numa grande escola estadual do bairro, sofreu muito com a rotatividade de professores e o quanto foi importante já saber ler. Já no ano seguinte diz que ficou um pouco melhor, lembrando da professora da época com certo carinho.

A descrição que faz de sua trajetória durante o ensino fundamental é a de que nunca teve grandes dificuldades para aprender, mas que durante alguns períodos sofreu com a falta de professores, alta rotatividade desses profissionais e regência das turmas por estagiários: "*Há cada dois meses trocava professor...um vinha dava alguma coisa, alfabetizava um pouco e na semana seguinte já era outro professor, era uma relação de substituição*". Entende também como um dificultador na escolarização a falta de recursos para o estudo, como o acesso aos livros e a diferentes materiais para pesquisa. Embora aponte a existência de biblioteca na escola, diz que nunca estava aberta e que desde o ensino primário precisava se deslocar até a biblioteca municipal de outro bairro para fazer pesquisas: "*Quando estava na 4ª série, ia fazer pesquisa lá na Penha, era onde a gente conseguia pegar livro [...] os livros normalmente eram*

comprados, professor comprava com desconto ou a gente pegava livro usado, comprava da pessoa que usou no ano anterior". Como não tinha muitos recursos, mas sempre fez muitos amigos, lembra de uma colega cujo pai era jornaleiro e que, por ter mais acesso, muitas vezes a ajudava, emprestando livros.

Embora enfatize que já entrou na 1ª série sabendo ler e que não apresentava dificuldades, conta que os professores achavam que não sabia, pois com frequência copiava a lição do caderno da colega do lado e diante disso, os professores a colocavam na "*fileira dos fracos*". Porém, relata que um dia, quando já tinha 11 anos, ao fazer um ditado, a professora de português percebeu que não havia dificuldades na escrita, mas um provável problema de visão, e diante da situação encaminhou um bilhete aos seus pais. Embora não descreva a mãe como rígida, relata de forma divertida que a professora fez um bilhete que a deixou amedrontada, pois todas as vezes que seus irmãos levavam um bilhete, ele estava associado a broncas.

O bilhete gerou uma consulta ao oftalmologista e o uso de óculos num grau que já era bastante elevado na época e que realmente interferia na sua capacidade de estudo. Lembra que nessa época, seu pai estava próximo a família novamente e foi o responsável por levá-la para providenciar os óculos. As relações de Isabel com o pai durante muito tempo foram conturbadas e nessa situação não foi muito diferente. Ela relata que o pai queria os óculos de preço mais acessível e que ela não gostou nem um pouco, mas depois de resistir muito o pai aceitou pagar por óculos que Isabel considerou mais adequados.

Entre as várias referências aos professores que traz em seu relato e um desejo desde muito pequena de ser professora, afirma que foi na 7ª série que desistiu da ideia. Entre as razões apontadas está a decepção com professores que menosprezavam os alunos, pois ouviu muitas vezes a fala "*vocês não vão conseguir*", assim como uma despreocupação em controlarem a sala.

Concluiu o ensino fundamental, antigo 1º grau, e diante da adolescência, assim como das dificuldades financeiras da família, passou a trabalhar no período da manhã e cursar o ensino médio no período da tarde. Embora no seu discurso sobre a trajetória do ensino fundamental não fiquem evidentes as dificuldades pessoais de aprendizagem, quando apresenta situações que ocorreram nesse período, principalmente as relacionadas à alta rotatividade de professores, suas ausências e aulas regidas por estagiários, as deficiências na aprendizagem ficam evidentes.

Afirma que nunca havia sido retida, mas no ensino médio ficou retida três vezes no 1º ano. Atribui a primeira vez à limitação de horário, pois trabalhava numa rede de *fast food* de manhã e estudava à tarde, e com frequência não conseguia chegar às aulas. Porém, reconhece

que não compreendia inglês, assim como matemática, química e física. Imputa parte da responsabilidade pela não aprendizagem ao professor de física, que detinha uma postura brincalhona e pouco preocupada com os alunos.

Com a retenção no 1º ano por duas vezes e com a ideia fixa de que precisava de uma profissão, foi para o curso técnico em contabilidade no noturno: "*Já que eu não passei vou fazer contabilidade... porque pelo menos se eu aprender contabilidade, eu arrumo um emprego assim que sair. Eu já saio da contabilidade e vou trabalhar, essa era minha mentalidade*". Embora decepcionada com a retenção, conta que foi nessa época e com os professores do curso técnico que desenvolveu a simpatia pela área de História.

Isabel relata que o ensino médio foi um período de muitos encontros, fez um sólido grupo de colegas de estudo e boas amizades. Entretanto, ressalta que muitas dessas amizades foram não só pelas afinidades com o estudo, mas estão também relacionadas às afinidades religiosas. Os tantos diálogos com os colegas do ensino médio, alguns já mais velhos e que já estavam no mundo do trabalho, foram um incentivo e até mesmo determinantes na sua escolha profissional e de continuidade dos estudos:

> *Pensei, eu vou continuar ou vou só trabalhar, aí um amigo meu disse 'não você vai pra faculdade' [...] eu não sabia o que fazer, pensei vou fazer português, não por causa da questão da gramática, mas porque eu gosto da área literária, porque fala do histórico, do período, essas coisas que me interessavam, aí pensei isso é história [...] aí falei pra um amigo meu, vou ter que fazer magistério e ele disse 'não tem curso específico'.*

Mesmo com o histórico de retenção no ensino médio, Isabel concluiu sem nunca se afastar da escola. Já entre os seus irmãos, três terminaram o ensino médio, porém cada um em uma época diferente e, em alguns casos, fizeram suplência. Somente seu irmão caçula não conseguiu terminar:

> *Quando era pequeno foi diagnosticado que tinha um certo retardo [...] mas a escola era na Penha, só tinha atendimento no Santos Dumont para ele. Já estava muito grande, tinha que pagar passagem e minha mãe não conseguia ir todos as vezes levar e buscar ele e também não vinha sozinho.*

5.3.4 Entre o mundo do trabalho e a determinação pela formação universitária

Trabalhar nunca foi uma opção na vida de Isabel, pois as limitações econômicas da família a levaram para o mundo do trabalho já no início do ensino médio. Dos seus trabalhos

na adolescência, relata a atuação numa grande rede de *fast food* e depois nos cuidados de uma senhora idosa. Ainda na adolescência, fez um curso de datilografia, num espaço de assistência social mantido pela igreja católica, e ao concluir foi convidada para permanecer dando aulas de datilografia aos jovens. Foi sua primeira experiência na docência e função que exercia ao iniciar o curso universitário. Relata também que trabalhou um período na área administrativa de uma marmoraria e permaneceu durante quase todo o curso superior.

Foi a primeira da família a chegar a um curso de nível superior e conta isso com alegria, mas relata que foi um percurso com muitos contratempos e marcado pela determinação.

Se no ensino fundamental havia desistido de um desejo da infância, no ensino médio, motivada pelos colegas e incentivada por alguns professores, reconsiderou a possibilidade. Diante da escolha de ser professora, se viu dividida entre as áreas de Literatura e História. Percebeu que da literatura gostava dos diferentes períodos e que, portanto, o foco era a história.

Após concluir o ensino médio, ficou um ano só trabalhando e pensando sobre como fazer um curso superior com tantas limitações econômicas. Sem condições e de forma ousada, prestou o vestibular numa universidade privada para o curso de licenciatura em História e contou com a ajuda de um primo para pagar a matrícula e a primeira mensalidade. Procurou a reitoria da universidade e solicitou uma bolsa, e conta que na primeira entrevista a situação de trabalho e familiar exposta, gerou uma dúvida da sua capacidade de pagamento ao próprio entrevistador:

> *Lembro até hoje que fui pra entrevista e ele perguntou qual era o salário do meu pai e eu falei é salário mínimo, mas ele não vive com a gente. Perguntou quem mais tem na família, falei quatro irmãos e minha mãe [...]. Perguntou como você quer estudar com a vida desse jeito e eu falei assim, eu não sei, só Deus que sabe.*

Isabel teve a aprovação de uma bolsa de 50%, a ser restituída após a conclusão do curso.

O maior desafio enfrentado por Isabel, durante sua trajetória acadêmica, foi realmente a questão financeira, pois todo o dinheiro que recebia era para pagar a universidade e ainda ajudar em casa. Era tudo muito controlado.

Isabel formou-se em História após quatro anos de curso e relata que não teve grandes dificuldades acadêmicas. Conta que foi um período interessante, que aprendeu muito, mas o que a universidade ensinava era o conteúdo de História (saber disciplinar), bem mais do que a forma de ensinar História.

Assim como a maioria dos alunos, antes de terminar o curso de licenciatura Isabel já começou a dar aulas. Embora a intenção era terminar o curso para só depois iniciar formalmente na docência, teve que rever seus planos, pois saiu do trabalho na marmoraria e surgiu a possibilidade em assumir algumas aulas na rede estadual, o que afirma, com alívio, que era o suficiente para pagar a mensalidade.

Diante do desafio de assumir a regência sem ter finalizado a licenciatura, relata que os colegas da universidade foram importantes nesse percurso, pois aprendeu muito com a experiência de quem já estava na escola. Porém, relata também que sua participação em atividades comunitárias, principalmente ligadas a igreja, facilitaram o seu trabalho no início da carreira.

5.3.5 Da formação superior à efetivação na carreira docente

Com a conclusão do curso superior, vieram outras possibilidades de estudo. Em 1999 voltou para universidade para fazer uma pós-graduação, mas não conseguiu concluir: "*Eram seis meses para fazer e eu já estava em três escolas. Eu não tinha condições de sentar e fazer um projeto, então eu não sou o tipo de pessoa que dá um jeitinho pra conseguir...*". Como nunca desistiu fácil dos seus sonhos, retornou no ano seguinte e fez um curso de especialização em História, Sociedade e Cultura na PUC-SP. O curso não era voltado para o ensino de História, mas o foco era aprofundar seus conhecimentos na área.

Já no mundo do trabalho, despontou a possibilidade do concurso público. Ingressou na RME-SP em 2000, como professora de História. No início da carreira na PMSP, assumiu aulas na DRE de Pirituba, Zona Oeste da cidade de São Paulo, e lembra das dificuldades de locomoção: "*Saía as cinco da manhã, pegava ônibus, metrô, trem [...] era muito longe, perto da Raposo Tavares*".

Mesmo enfrentando o trânsito, indo para escolas distantes e perdendo horas na locomoção, quando Isabel chegava na sala de aula sempre procurava ser uma professora dinâmica. Relata que na docência sempre propôs trabalhos em grupos, atividades em que as crianças podiam pesquisar e produzir cartazes, criando um movimento na sala.

Como também era professora na rede estadual, relata que sempre teve preocupação com a compatibilidade de horário e com o acúmulo de cargos. Mas com a possibilidade anual de remoção, veio se aproximando de casa no cargo vinculado à PMSP. Assim, depois de ficar um

ano na Zona Oeste, foi trabalhar na Vila Maria e depois em Itaquera. Hoje, está numa escola do bairro de Ermelino Matarazzo, muito próxima à sua residência.

Já na rede estadual, atua na mesma escola onde estudou durante sua infância e adolescência. Assim, não só o bairro faz parte de sua história de vida, mas a própria escola.

A trajetória social de Isabel é marcada por situações difíceis, que nos faz supor que a levou a constituir uma disposição à resiliência**.** No percurso profissional, percebemos que essa tendência a agir de forma a se adaptar a novas situações é ativada.

Desde que entrou na rede municipal, em 2000, sempre fez a opção pela JEIF e relata que a opção se deu primeiro por questões financeiras, mas que participar da JEIF e consequentemente do PEA foi sempre uma possibilidade de aprendizagem, conforme explica:

> *Eu gosto de estar aprendendo, acho que a JEIF é um espaço de aprendizado [...] quem é JBD ou tem poucas aulas na escola acaba perdendo, nem é por conta da gestão, nem é por conta da coordenação, é porque não participa do momento. Se você não participa do momento você fica perdido, a JEIF ajuda o grupo trabalhar melhor [...] participar enriquece as ações e o modo de trabalhar com as turmas.*

Recorda que quando ingressou na PMSP teve muitas dificuldades por estar num território desconhecido e as informações não chegarem aos professores que não estavam inseridos no PEA. Ela entende que esse é um grande dificultador do trabalho coletivo.

Para Isabel, o contexto de formação continuada, ao permitir que os professores dos anos finais do ensino fundamental estejam junto com os dos anos iniciais contribui para melhor conhecerem as crianças e suas aprendizagens:

> *muitas coisas que eu aprendi foi pelo fato de estar junto com as professoras fund I* [49] *[...] elas são mais aquela coisa de estar junto todos os dias, trabalhar todos os ciclos e quando eles chegam na gente, é aquele sustão pra eles. Cada professor de um jeito, cada conteúdo [...] e se você conhece um pouco do histórico do aluno, auxilia na hora de trabalhar o seu conteúdo.*

Essa experiência no espaço formativo teve um significado importante para Isabel, pois contribuiu para o enriquecimento do seu olhar como professora, a aproximando do que Gauthier[50] entende ser uma das preocupações dos professores experientes.

---

[49] Professora dos anos iniciais (1º ao 5º ano).

[50] Para Gauthier et al. (2013, p. 200), os professores experientes buscam conhecer melhor seus alunos, a partir de uma variedade de fontes, e, entre elas, destaca os fatos contados por outros professores.

Isabel refere-se a essa trajetória de 17 anos que está inserida no PEA, como fundamental na constituição do seu fazer pedagógico. Relata que teve a oportunidade de vivenciar diferentes projetos e participar de várias discussões, como, por exemplo, a perspectiva étnico-racial, as novas tecnologias, a inclusão de crianças com deficiência e sobre os currículos: "*As transformações no currículo escolar é um tema que agora esse ano estamos trabalhando [...] terminamos agora o projeto, mas é uma coisa assim bastante interessante esse novo currículo da cidade, pois traz os eixos temáticos, todas as linhas de pensamento, as ODS*[51]...". Porém, destaca que são as constantes mudanças no currículo que exigem maior tempo da formação docente.

Isabel não vê de forma positiva as rupturas geradas pelas mudanças de governo e aponta a descontinuidade de políticas públicas como empecilho para a formação e atuação do professor. Destaca a sensação de cansaço em começar sempre de novo uma mesma coisa. Todavia, aponta como positivas as contribuições bibliográficas decorrentes dos momentos de formação. Afirma que o acesso a novos textos, livros e autores traz importantes reflexões sobre as práticas.

Para Isabel, a sua experiência aliada ao processo formativo a ajuda repensar sua prática e rever seu planejamento, tornando-o mais flexível e adequado à realidade de cada agrupamento: "*Conhecendo novos textos, repenso a prática [...] o que o meu planejamento não deu certo aqui? Por que com essa turma o meu planejamento pode seguir assim? Com o outro, eu tenho que mudar e seu eu tenho que mudar, como mudar?*".

Perguntada se os assuntos tratados no PEA são vividos na prática da sala de aula, diz que muitos são, e cita como exemplo um dos PEAs que tratou das múltiplas linguagens e interferiu diretamente em seu planejamento e suas aulas. Ressalta que hoje compreende melhor que as pessoas aprendem de formas diferentes e, portanto, observa as singularidades dos alunos. Diante disso, diz que incorporou à sua ação pedagógica a alternância no uso das linguagens em sala de aula: "*você tem aquela visão que todo aluno é igual, mas hoje eu já tenho outra noção, e então eu trabalho com desenho e falo 'isso aqui é o rei'[...] você tem que ter alguns elementos, para o menino que tem uma ligação com a visualidade...*". Se antes a linguagem escrita era a única, enfatiza que hoje trabalha com música, com filmes e busca sempre outras possibilidades.

Isabel, mesmo antes da sua formação inicial, já demonstrava uma preocupação com o "controle da sala", e observamos na sua trajetória competências relacionados à gestão da classe

[51] O novo currículo da cidade de São Paulo inclui os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas.

(planejamento de procedimentos de organização da classe), como a organização de grupo de trabalho. É possível inferirmos que uma disposição à vida coletiva possa ter contribuído na constituição dessa competência. Porém, as mudanças no contexto escolar, na atualidade, fazem com que Isabel demonstre inquietude em lidar com as crianças e adolescentes: "*a geração de agora eu acho um pouco mais complicada para trabalhar...*". Ela enfatiza a importância de conhecer melhor as características da faixa etária e pensar nas estratégias para melhorar a gestão.

Aponta que a formação que inclui todos os professores contribui para um trabalho mais colaborativo, no entanto, ainda distante de uma abordagem interdisciplinar. Enfatiza que a formação continuada no espaço escolar trata de temáticas que necessariamente precisariam ser de conhecimento de todos os professores daquela escola, para que o trabalho pudesse realmente ser coletivo.

Na trajetória profissional de Isabel, percebemos que embora tenha desenvolvido competências para realizar a gestão da classe, são as relacionados à gestão da matéria (planejamento das atividades de aprendizagem) as mais evidentes. Ao relatar sobre o planejamento, observamos que hoje sabe planejar atividades que motivem os alunos, que permitam a interação entre eles, mas que também considerem as singularidades.

Em meio a esse percurso, Isabel demonstra comprometimento com sua aprendizagem e de seus alunos e enfatiza que quando surge a oportunidade de fazer algum curso e os horários se encaixem, procura fazer. E afirma: "*eu gosto de dar aulas, mas eu gosto mais de ser aluna*".

5.3.6 Pontos de análise

a) **A estrutura das relações de classe:** Isabel vem de uma família de origem popular. O pai era pedreiro, não sabia ler e escrever e era bastante ausente na vida da família. Já a mãe cursou até a antiga 7ª série (hoje 8º ano) e conservava certa formação cultural aprendida no ambiente escolar. Durante a infância e adolescência, o acesso ao lazer e aos bens culturais foi sempre muito restrito, sendo os livros e alguns programas de televisão previamente selecionados o caminho para a ampliação do repertório cultural de Isabel.
b) **As condições de sua formação e a escolha pela docência:** a família de Isabel, representada principalmente pela figura dos tios, via na escolarização uma possibilidade de ascensão social e, portanto, incentivavam a escolarização das

crianças da família. As crianças fizeram na idade correta o ensino fundamental, todavia não existia uma predisposição familiar para continuidade aos estudos, tanto que os irmãos de Isabel só concluíram o ensino médio e em épocas distintas. Já Isabel, com uma tendência a adaptar-se a novas situações, deu continuidade até concluir o ensino superior. Ser professora era uma ideia que surgiu na infância, e ainda que tenha passado por uma fase de desencantamento, foi retomada na juventude.

c) **Hipótese**

- **Disposição à vida coletiva:** observamos que a vida coletiva está presente no contexto familiar desde a infância de Isabel, onde aprendeu a conviver em grandes grupos, ouvir as histórias de família e brincar com os primos no grande quintal. A disposição a vida coletiva, envolve uma preferência por atividades em grupo e em Isabel, percebemos práticas voltadas a coletividade em diferentes contextos (familiar, escolar, religioso, de trabalho). Na vida profissional, Isabel escolheu a docência, profissão que traz com força a dimensão coletiva e finalmente, na sua vida pessoal, constituiu uma família onde a maternidade recebe destaque. Conforme aponta Lahire (2004, p. 28), as disposições não são todas equivalentes do ponto de vista da intensidade, mas diferem conforme a recorrência de experiências semelhantes. Assim, entendemos que no caso de Isabel a disposição à vida coletiva é muito forte.

d) **Competências e disposições para agir no contexto profissional:** observamos que Isabel teve uma primeira experiência com a docência ainda na adolescência ao dar aulas de datilografia; naquele momento, sua tendência a adaptação a novas situações, foi importante para começar a desenvolver habilidades voltadas ao ensino. Já a sua disposição à vida coletiva pode ter contribuído para desenvolver competências relacionadas à gestão da classe, principalmente quando se percebeu na docência sem a licenciatura concluída. Observamos que saber lidar bem com a gestão da classe foi fundamental no início da sua carreira docente, e ainda hoje aponta como competência a ser aprimorada.

e) **O contexto da formação continuada *in loco*, competências e disposições:** Isabel participa da formação continuada na PMSP há 17 anos, porém, passou por diferentes escolas e participou de grupos diversos. Embora em territórios diferentes, podemos encontrar contextos de formação similares, pois todos os grupos de PEA das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) estão submetidos a uma mesma

legislação[52] e orientação de organização[53]. Isabel aponta entre os conhecimentos adquiridos na formação continuada alguns mais voltados à formação profissional, porém, percebemos que esse contexto foi responsável pelo desenvolvimento das competências relacionadas ao planejamento das atividades pedagógicas. Isabel não deixa de comentar sobre o tempo dedicado aos conhecimentos sobre o curriculo e tecer críticas a eles, principalmente por estarem associados à descontinuidade das políticas públicas. É possível inferir, a partir do retrato de Isabel, que o espaço de formação detém potencialidade para desenvolver no grupo[54] uma disposição para agir de forma colaborativa.

f) **Constituição da identidade docente:** é possível deduzir que Isabel traz como dimensão biográfica de sua identidade uma possível tendência a adaptação, mas também uma forte disposição a vida coletiva que se articula a uma dimensão relacional, que pressupõe que o docente deve ser capaz de trabalhar colaborativamente e respeitar as singularidades dos educando. É provável que essa articulação tenha contribuído para o desenvolvimento de sua competência para gestão da classe.

5.4 Retrato 4 – Marco Aurélio Guimarães

Marco Aurélio é um homem de 53 anos que reside no município de Guarulhos, região metropolitana de São Paulo. Nasceu no bairro do Ipiranga, mas cresceu e passou a adolescência na Vila Maria, bairro da Zona Norte de São Paulo. Seus pais possuem pouca escolaridade, ambos só cursaram o antigo primário (5º ano do ensino fundamental). O pai era marceneiro e a mãe cuidava da casa, mas também fazia salgados e doces para auxiliar na renda. Marco é o segundo dos três filhos do casal. Estudou o ensino fundamental e médio em escola pública, sem apresentar dificuldades de aprendizagem, exceto na disciplina de química, matéria em que ficou de recuperação nos três anos do ensino médio. Seus pais faziam questão de que os três filhos concluíssem o ensino fundamental, porém não havia maiores expectativas escolares para eles. Aos 14 anos, Marco arrumou seu primeiro emprego na área administrativa de um posto de

[52] Portaria SME nº 901 de 24 de janeiro de 2014.

[53] Participam professores de diferentes áreas de conhecimentos com jornada de trabalho completa, optantes por JEIF.

[54] "As disposições podem ser de um único indivíduo ou de alguns indivíduos em interação..." (LAHIRE, 2012, apud MASSI, 2018, p. 396).

gasolina, onde permaneceu trabalhando até o 2º ano da faculdade. Escolheu a licenciatura de Educação Física, para atuar como preparador físico, mas durante o curso foi percebendo seu gosto pela docência. É professor de Educação Física há 32 anos na rede estadual de São Paulo e há 25 anos na RME-SP, onde trabalha 60 horas semanais em regime de acúmulo de cargos.

5.4.1 Trajetória familiar: convivendo e aprendendo a ser responsável

Nascido em uma família de origem popular, Marco Aurélio é o filho do meio de um casal que teve três filhos. Seus pais nasceram em Sergipe e vieram jovens para São Paulo, coincidentemente aqui se conheceram e se casaram.

Sua mãe era dona de casa, trabalhou também como empregada doméstica e durante muito tempo fez doces e salgados para vender, auxiliando nas despesas domésticas. Já seu pai era marceneiro, trabalhava como montador de móveis e viajava com frequência a trabalho.

Marco nasceu no bairro do Ipiranga, mas passou a infância e a adolescência no bairro da Vila Maria. Descreve o bairro como um lugar tranquilo e a infância como um tempo feliz: "*Foi uma infância maravilhosa, muito boa, jogávamos bola em vários lugares, brincava com os vizinhos e ficava na rua até acender a luz*". Sua brincadeira favorita era jogar bola, e recorda que havia muitos terrenos e campos na região.

De uma família simples e com pouca escolaridade, o pai concluiu a 4ª série e a mãe na sua infância tinha também só o antigo primário, mas voltou a estudar mais tarde ("*Ela terminou de estudar com quase 60 anos*"). No entanto, conta que os pais viam na educação a possibilidade de uma vida melhor, e então faziam questão que os filhos estudassem.

Lembra que com o salário da família não dava para fazer extravagâncias, mas não faltava nada e quando sobrava um dinheiro o pai levava a família no Cine Universo, um cinema na Avenida Celso Garcia, e depois ainda iam ao rodízio de esfihas.

Os pais exigiam dedicação aos estudos, mas desde pequeno, via o esforço dos pais e aprendeu a assumir responsabilidades. Fazia carreto na feira ou envelopava figurinhas e conseguia um dinheiro seu.

No seu ambiente de socialização familiar não teve a presença dos avós: "*não conheci por parte de mãe e por parte de pai convivi muito pouco, não tenho uma lembrança muito clara*". A infância e adolescência foi ao lado dos irmãos e também dos primos. Sua tia, irmã de sua mãe, teve cinco filhos e todos com idades próximas, então eram grandes companheiros.

Conviveu também com as crianças da vizinhança, que relata que eram muitas e com a mesma faixa etária.

Na adolescência, quando Marco e os amigos da mesma idade começaram a trabalhar e cada um começou a ter o próprio dinheiro, as opções de lazer foram se ampliando um pouco mais. Ele ia com mais frequência ao cinema, frequentavam lanchonetes ou simplesmente se reuniam na casa de um dos amigos.

Marco, além da família e da escola, na sua infância e adolescência teve também acesso a outros contextos de socialização. Atribui importante papel à vida religiosa, pois ia regularmente à missa com a sua mãe, participou do grupo de jovens e foi até coroinha. Hoje frequenta com um pouco menos de regularidade, mas mantém os vínculos com a igreja. Perguntado se com suas filhas seguiu os rituais do catolicismo, reafirmou o seu compromisso com a vida religiosa e a formação da família.

Durante a infância e início da adolescência frequentou com os irmãos o clube municipal perto de sua casa. No local eram oferecidas várias atividades recreativas e esportivas, incluindo o futebol, modalidade que participou. Havia também o centro comunitário do bairro, o local era dirigido pelas freiras, mantendo cursos de iniciação profissional para adolescentes. Diante da oportunidade, Marco aproveitou e realizou vários cursos, como o de *office boy*, datilografia e auxiliar de escritório. Não soube precisar os motivos pelos quais fez os cursos, embora comente várias vezes que gostava de aprender coisas novas, acredita que os cursos poderiam favorecer a entrada no mercado de trabalho.

Com a vida adulta e a mudança de bairro, Marco perdeu o contato com os colegas da infância e adolescência, ocorrendo exclusivamente em épocas de eleição, uma vez que nunca mudou seu cartório eleitoral, exatamente para garantir esse retorno ao bairro.

Casado e pai de três filhas com idades de 23, 19 e 17 anos, reside no município de Guarulhos. Mudou-se para lá ainda solteiro, aos 23 anos de idade, e mesmo depois que se casou optou por viver próximo aos familiares. Sua esposa também é professora, mas hoje já se encontra aposentada.

Relata que nenhuma das filhas demonstrou interesse pela carreira docente, sendo que a mais velha já está na universidade e cursa Engenharia, a do meio faz cursinho e tem a intenção de fazer Medicina e a mais nova está no último ano do ensino médio e quer fazer curso superior em Relações Internacionais. As três filhas cursaram a educação básica na rede privada com a intenção de fazer o ensino superior em universidade pública, o que já está acontecendo com a mais velha.

Marco aponta que as filhas nunca tiveram dificuldades na escola, mas entende que sua formação e a da esposa os ajudaram a compreender o desenvolvimento das meninas e conduzir a educação das filhas.

5.4.2 Trajetória escolar: entre o mundo da escola e do trabalho

O início da vida escolar só se deu aos sete anos de idade. Marco relata que na época quase não existiam escolas de educação infantil. Ele, seu irmão mais velho e sua irmã caçula frequentaram a mesma escola pública no ensino fundamental e praticamente na mesma época, pois tinham apenas dois anos de diferença entre cada um deles, ou seja, quando sua irmã mais nova tinha 7 anos, ele tinha 9 e o irmão mais velho 11, e todos estavam juntos. Conta que a escola que frequentavam ficava a uns 15 minutos a pé de sua casa, tinha uma boa estrutura física, um grande pátio e quadra.

Lá ele estudou até a 5ª série (atual 6º ano), época em que inauguraram uma grande escola do outro lado da rua onde morava – "*onde era o nosso campo de futebol, construíram uma outra escola*" – e a família optou então pela troca, devido à proximidade.

Marco se considerava um bom aluno, sempre foi disciplinado e realizava as atividades propostas. Das memórias do ensino primário, lembra que no 1º ano a professora pediu para fazer uma leitura na cartilha Caminho Suave e ele começou a gaguejar, a professora atirou o apagador e pegou no seu rosto. Marco não recorda se ficou marca e nem sequer se contou para a mãe, mas lembra da professora pelo nome e diz que adorava a professora. Afirma que foi um episódio isolado e que não afetou sua vida escolar, recordando que ao final do ano foi até premiado pelo seu empenho pela mesma professora.

Das situações marcantes ocorridas na escola, recorda claramente que quando tinha uns 7 anos, estudava na mesma sala do primo e costumava antes de entrar na aula brincar num barranco atrás da escola. Marco relata que um dia na reunião de pais sua professora o elogiou, mas disse para sua mãe: "*Seu filho é tão bom, mas podia vir com uma roupa um pouco mais limpa [...]*". Hoje lembra de forma divertida que sua mãe era muito zelosa e o mandava limpo para a escola.

Marco sempre demonstrou interesse pelos esporte. Gostava muito da aula de educação física: "*era fora do horário, se era as 10 eu chegava às 07h, mas também gostava de história, ciência, arte [...]*". Seu espaço preferido era sem dúvida nenhuma a quadra, nem tanto pela habilidade do esporte, mas pelo fato de ser um espaço diferente da sala de aula.

Atribui a boa performance nos estudos ao seu compromisso com a aprendizagem e ao acompanhamento da mãe, que era firme e cobrava um bom desempenho dos filhos, mesmo sendo semiletrada: "*O meu pai viajava muito, então quem cobrava a gente era minha mãe, o meu pai cobrava bem menos que ela. Tinha um acompanhamento intenso, ela não queria que tivéssemos uma vida como a dela*".

Recorda que na época era comum os meninos começarem a trabalhar após a conclusão do ensino fundamental, mas Marco, por ter um bom desempenho e surgir uma possibilidade, teve a autorização dos pais para trabalhar quando ainda estava na 8ª série: "*tive que convencer a minha mãe a me deixar trabalhar e estudar à noite*".

Lembra que bem antes disso já fazia alguns serviços extras para ter seu próprio dinheiro, mas oficialmente começou a trabalhar aos 14 anos, na área administrativa de um posto de gasolina.

Quando questionado sobre o período do ensino médio, Marco ressalta que ele e a irmã cursaram na rede estadual, mas que seu irmão era atleta, ganhou bolsa e fez curso técnico em contabilidade num colégio particular.

Durante todo o ensino médio trabalhou e estudou a noite, no entanto, não encontrou grandes dificuldades, exceto em química, disciplina que ficou de recuperação durante os três anos do ensino médio, mas nunca foi reprovado. Após terminar o ensino médio, fez um curso de programação, porém ressalta que nunca utilizou para nada.

Marco fez curso pré-vestibular durante 6 meses. Não sabia exatamente o que ia fazer na universidade, mas motivado pelo irmão mais velho, jogador profissional de futebol, optou pela Educação Física para atuar na área de esportes como preparador físico. Não tinha perspectiva de ir para a área da Educação.

5.4.3 Da formação universitária à descoberta da docência

Marco entrou na universidade em 1985, permaneceu ainda por um tempo trabalhando na área administrativa e fazia o curso superior no horário noturno numa universidade privada. Eventualmente, atuava com recreação em hotéis e acampamentos. Relata que esse trabalho era uma forma de ganhar um dinheiro extra, pois pagava a faculdade e as coisas não eram muito fáceis.

Trabalhou no acampamento de uma escola privada, em que a direção e a coordenação gostaram da forma com que agia com as crianças e o convidaram para trabalhar na escola com

recreação duas manhãs por semana. Como trabalhava no posto, ficou indeciso, pois teria que pedir demissão já que o horário era incompatível. Foi quando decidiu conversar com pais e tomar a decisão em família, pois sua escolha poderia afetar o orçamento doméstico. Recorda que recebeu apoio dos pais, pois acreditavam que seria o melhor para a sua carreira, já que estava relacionado ao curso que fazia.

Decidido a pedir demissão, foi conversar com o seu gerente e explicou o caso. Na época tinha 21 anos, trabalhava no posto desde os 14 anos, era um bom funcionário e havia uma relação de confiança, o que levou seu gerente a interceder junto ao dono do posto, liberando-o duas manhãs na semana, sem nenhum desconto no salário. Durante o segundo semestre do 2º ano da faculdade, trabalhou simultaneamente nas duas funções. Porém, quando foi para o 3º ano, foi convidado a assumir aulas de educação física de turmas regulares e ali foi a grande decisão: desligou-se da área administrativa e adentrou o mundo da docência. Logo, enfatiza que "*foi aí que fiz a opção pela educação*".

Nitidamente, o senso de responsabilidade de Marco é forte e o leva a agir sempre de forma refletida, não se lançando em "aventuras". Essa tendência a agir de forma compromissada e responsável aparece em diversos contextos, mas se tornou mais evidente quando ele entrou para o mercado de trabalho.

Marco conta que o curso universitário foi intenso, com muitas exigências. Diz que a grade era ampla e todas as disciplinas exigiam estágio, não só a parte esportiva, mas as disciplinas pedagógicas como psicologia, sociologia, entre outras. Conta que era bastante comprometido com seus estudos e mesmo com pouco tempo conseguia cumprir os estágios. Recorda de colegas que entraram juntos, mas que não conseguiram colar grau por não concluírem os estágios. Relata que a formação oferecida foi de ótima qualidade e com professores altamente capacitados, evidenciando o compromisso do curso com a formação do professor de educação básica.

Quando perguntado se certos professores lhe marcaram, evoca os professores que contribuíram para constituição de sua postura profissional. Lembra do professor Antônio, que tinha sempre uma postura firme, do professor Geraldo, que era maleável e conseguia tudo na conversa, do professor Leôncio, que o ensinou que toda pergunta merece resposta, e recorda também da professora Maria Augusta, professora da 4º série do ensino fundamental, que conseguia dosar o carinho e a firmeza na atitude, sendo uma referência para a vida profissional.

Marco acredita que devido ao meio social em que estava inserido, nunca foi expectativa dos seus pais que os filhos fizessem um curso de ensino superior. Na verdade, os pais não tinham clareza e, portanto, a orientação era para que os filhos fizessem o ensino fundamental,

o curso de datilografia e ganhassem estabilidade no mundo do trabalho. Porém, provido de uma tendência a investir na escolarização, Marco buscou a formação para além do que já estava previsto e declara: "*quebrei uma barreira, fui o primeiro na família a fazer curso superior*". Mais tarde, seus irmãos e primos também fizeram ensino superior, mas num momento em que ele já estava inserido no seu meio profissional.

Diferente do seu contexto familiar de infância e adolescência, para suas filhas o ensino superior impõe-se como algo natural. Embora considere que não exerça nenhuma pressão sobre as escolhas das filhas, reconhece que o grupo familiar traduz um futuro já concebido, em que as filhas interiorizaram que o ensino superior não é uma das opções, mas a única.

5.4.4 Trajetória docente

Faz aproximadamente 30 anos que Marco é professor na rede pública. Após a conclusão da licenciatura em Educação Física, prestou concurso público e ingressou na rede estadual de São Paulo, e em seguida na RME-SP.

Embora numa situação profissional estável, complementou sua formação com duas pós-graduações realizadas em universidades públicas, se especializando em Fisiologia do movimento e em Educação em Direitos Humanos. Também participou de várias formações continuadas oferecidas pela SME.

Em várias ocasiões durante a entrevista, Marco se mostra orgulhoso de sua trajetória profissional, o que pode indicar o investimento na sua escolarização para tornar-se um professor cada vez melhor. Observamos que essa tendência a investir na educação durante a sua trajetória na carreira pública vem acompanhado de um gosto pela aprendizagem.

Perguntado em que momento de sua carreira profissional e quais os motivos que o levaram a optar pela JEIF, ressalta que ingressou na PMSP em 1992, e por volta de 1995 iniciou sua opção pela JEIF (antiga JTI), sendo que a principal motivação foi econômica, pois estar inserido na jornada eleva consideravelmente o salário. Porém, enfatiza que permanecer mais tempo na escola contribui para a qualificação docente:

> *O tempo a mais na escola qualifica, no sentido de você se envolver mais com as coisas, você saber mais o que acontece na escola. Com a JBD algumas coisas ficam de lado, você acaba não se aprofundando nos assuntos que deviam ser do interesse. Você fazendo a JEIF você acaba se obrigando a fazer parte disso um pouco mais [...] isso, é lógico, influencia na sua atuação como professor.*

Desde que iniciou sua participação no PEA, Marco relembra algumas temáticas que conduziram o processo de formação continuada na escola, mas destaca que quando trataram de direitos humanos foi muito significativo. Evidencia que "*todos os temas, alguns mais e outros menos, acabam fazendo uma mudança na prática*".

No que diz respeito às contribuições para mudanças na sua prática possibilitadas pelo processo de formação continuada, atribui um grande peso ao espaço coletivo de formação, principalmente por ser um grupo diverso em que interagem professores jovens e outros mais experientes, assim como professores de diferentes áreas, que é o que ocorre no grupo de PEA do qual participa.

Marco conta que sua participação na formação continuada, aliada à experiência docente, faz com que hoje tenha uma maneira diferente de planejar com relação ao início da carreira, assim como escolhas metodológicas comprometidas em atender melhor aos agrupamentos com que trabalha.

Para Marco, esse contexto de socialização permite que os professores mais jovens conheçam um pouco do que os mais experientes fazem e dá certo: "*às vezes o mais novo vem com toda a teoria da faculdade e nem sempre o caminho que ele escolhe é o mais adequado, aí um mais experiente explica um caminho mais simples para atingir os objetivos, até na questão metodológica*". Portanto, é um espaço de aprendizagem para os professores iniciantes. Todavia, enfatiza que isso também vale para os professores mais experientes:

> *[...] até na forma de conversar com eles, a maneira com que nós, os mais velhos temos em relação ao aluno não é a mesma dos mais jovens, por conta da idade. Os mais jovens mostram pra gente, que dá para ser diferente na relação professor-aluno [...] na questão da linguagem e até da tecnologia.*

Dessa maneira, afirma que "*a troca de experiências acaba sendo um momento para tentar soluções que talvez sozinho não perceba*".

Perguntado se já inseriu elementos decorrentes dessas aprendizagens na sua prática pedagógica, destaca que mesmo com suas aulas ocorrendo na quadra, busca inovar e inserir elementos da tecnologia. Cita como exemplo o uso do "VAR – árbitro de vídeo".

Além disso, destaca que um outro ponto interessante dessa experiência da formação continuada é o trabalho colaborativo. Embora reconheça que a disciplina de educação física seja um facilitador, uma vez que é professor tanto de turmas das séries iniciais quanto finais do ensino fundamental, entende que o horário coletivo, por reunir professores que acompanharam as crianças por alguns anos, "*é de uma riqueza tremenda, ajuda até na avaliação*". Isso permite

olhar para cada criança nas suas singularidades e atuar em muitos casos junto com outros professores.

Segundo Marco, a interdisciplinaridade é um dos assuntos que vêm sendo tratados de forma recorrente no PEA, e aponta "*que não é mais abstrato, que já acontece*". Durante a entrevista relata que quando faz o planejamento, já consegue articular o conhecimento especifico da Educação Física aos temas transversais, enfatizando que existe essa preocupação no grupo principalmente quando "tratamos da formação para uma sociedade mais inclusiva e sustentável". Entretanto, ressalta que acontece em pequenos grupos e que seria necessário formar um grande grupo. Atribui ao coordenador pedagógico essa responsabilidade, embora reconheça o excesso de serviço burocrático que permeia o fazer do coordenador, o que dificulta um envolvimento maior na articulação do grupo.

Durante a entrevista, Marco destacou competências que foi desenvolvendo ao longo de sua trajetória profissional. Com uma boa formação acadêmica, deixa evidente que seus conhecimentos da disciplina de Educação Física foram adquiridos na universidade, tanto na formação inicial como na formação continuada (em nível de especialização). Porém, aponta também que na articulação entre a sua prática e os conhecimentos decorrentes da formação continuada na escola, desenvolveu competências que contribuíram principalmente para o planejamento das estratégias de ensino (metodologias). Marco reconhece que ainda existem aprendizagens que precisam ser desenvolvidos no próprio contexto escolar, e destaca: "*Na questão da inclusão, nós ainda estamos engatinhando, sempre saímos frustrados, porque falta formação e material*".

A maneira como Marco relata sua trajetória em diferentes contextos evidencia a importância dada à formação escolar, seja ela inicial ou continuada. Com relação à formação continuada *in loco*, a relação estabelecida no grupo, principalmente no que diz respeito à interação entre professores jovens e experientes, pode ser um bom indicador da importância desse contexto.

5.4.5 Pontos de análise

a) **A estrutura das relações de classe:** a família de Marco é de origem popular. O pai tinha pouca escolaridade, somente o ensino primário, mas aprendeu o ofício de marceneiro e manteve a família com essa profissão. Sua mãe também só tinha o

primário, após o casamento se dedicou aos cuidados da casa e da família, e com a finalidade de complementar a renda doméstica fazia doces e salgados para vender.

b) **As condições de sua formação e a escolha pela docência:** os pais de Marco exigiam a frequência dos filhos à escola durante a infância e adolescência, assim como um bom rendimento. Embora a família só demonstrasse expectativa de que os filhos concluíssem o ensino fundamental, todos terminaram o ensino médio na idade certa. Já o ensino superior, Marco foi o primeiro a fazer, mas seus dois irmãos também fizeram depois. Hoje todos os sobrinhos já acessaram o ensino superior, processo que está ocorrendo também com suas filhas. Ser professor não foi uma escolha a priori, mas um acontecimento do percurso. Primeiro da família a acessar o ensino superior, escolheu Educação Física, por afinidade aos esportes e incentivo do irmão que à época era jogador profissional. A ideia era ser preparador físico, porém o contato e a identificação com a docência a tornaram uma escolha.

c) **Hipótese**

- **Disposição para investir na escolarização:** a trajetória de Marco é marcada pela valorização e permanência na escola regular e também em cursos extracurriculares. Provavelmente, ao enxergarem na escolarização um meio de ascensão social, seus pais criaram um contexto familiar propício para que Marco desenvolvesse sua tendência a agir, buscando sempre possibilidades de atualização do seu conhecimento e investimento na educação. Observamos que essa disposição é fortalecida em contextos de socialização paralelos ao contexto escolar, sendo possível observarmos atitudes desde o início da adolescência que indicam o investimento na educação, como a realização dos cursos de *office boy,* datilografia, auxiliar de escritório e mais tarde operador de computador, que ele relata nunca ter utilizado. Diante disso, inferimos que o seu investimento na educação nem sempre foi utilitário, mas que a sua disposição a agir era forte. Mesmo com a efetivação na carreira pública essa tendência a investir na escolarização permaneceu, mesmo que de uma forma mais fraca. No entanto, percebemos que o processo de educação escolar das filhas ativam em Marco a disposição de investimento na escolarização, agora delas.

d) **Competências e disposições para agir no contexto profissional:** Marco traz na sua trajetória desde a infância a prática regular de esporte na rua e no clube, assim como o contato com o meio profissional do esporte, proporcionado principalmente pela figura do seu irmão, portanto, é possível inferir uma competência a práticas esportivas que

precede a formação profissional. O curso de licenciatura em Educação Física foi um contexto bastante interessante, pois foi capaz de desenvolver conhecimentos da disciplina, mas também os conhecimentos da Ciência da Educação. Entretanto, é a disposição para investir na escolarização que contribuiu para que Marco, mesmo após formado na licenciatura, desse continuidade a seus estudos em nível de pós-graduação, ampliando seus conhecimentos sobre a disciplina.

e) **O contexto da formação continuada *in loco*, competências e disposições:** Marco está inserido em processos de formação continuada *in loco* há mais de 20 anos. O grupo no qual está inserido é bastante diverso, possui professores experientes e também professores novos na profissão, o que ele próprio atribui como característica positiva a formação do grupo. Os conhecimentos que circulam no grupo de formação não são específicos das disciplinas, até mesmo pela característica do grupo, e nem mesmo conhecimentos sobre o currículo ficam evidentes, sobressaindo no relato as contribuições dos conhecimentos sobre a prática. Para Marco, a formação continuada é um lugar fundamental de aprendizagens, em que os professores no espaço coletivo e na relação com os pares confrontam competências desenvolvidas na prática. Para Tardif (2014, p. 52), tratam-se de saberes produzidos na experiência e indica que são certezas subjetivadas e que quando sistematizadas, compõem um discurso da experiência competente para formar outros professores.

f) **Constituição da identidade docente:** é possível inferir que na dimensão biográfica, a forte disposição a investir na escolarização de Marco, tenha contribuído para uma boa formação na área de conhecimento em que atua, o que é fator preponderante na sua constituição identitária. Todavia, é no contexto de socialização profissional e na articulação com a dimensão relacional, que desenvolveu competências estruturantes do trabalho docente (planejamento) e que também se configuram como aspectos fundamentais da identidade docente.

5.5 Retrato 5 – Nina Mello

Nina Mello é uma mulher de 57 anos, casada e mãe de dois filhos. Nasceu em São Paulo, numa família de origem popular, mas é filha de nordestinos que deixaram a cidade natal em busca de melhores condições de vida. É a sétima filha de um casal que teve oito filhos, dos quais quatro são homens e quatro mulheres. Nina cursou o ensino fundamental e médio na rede

pública. Começou a trabalhar ainda no ensino médio, primeiro num escritório e depois num grande banco. Ao chegar na universidade viveu um dilema, primeiro devido à descrença de sua mãe quanto à sua capacidade, enquanto mulher, de realizar um curso superior, e depois pela indecisão na permanência do curso escolhido, o que a fez mudar mais de uma vez de curso. Concluiu a licenciatura em Educação Artística no final da década de 1980, ingressou como professora na rede estadual de ensino de São Paulo, atuando por aproximadamente 30 anos e hoje está aposentada. Na RME-SP já atua há 12 anos como professora de arte. No momento da entrevista estava afastada temporariamente das atividades de sala de aula, auxiliando em atividades de apoio pedagógico, devido a um laudo médico indicando problemas na articulação do ombro.

5.5.1 Trajetória familiar: dificuldades e cumplicidade

Nina tem 57 anos de idade, é casada com Augusto há 30 anos e tem dois filhos. Vitória tem 24 anos e cursou Psicologia, Marcelo tem 29 anos e cursou Ciências Contábeis. Nina é Professora na RME-SP há 12 anos e professora aposentada na rede estadual. Cursou licenciatura em Educação Artística, formando-se no final da década de 1980 numa universidade privada.

É a sétima filha de um casal que teve oito filhos. Seu irmão caçula tem apenas dois anos a menos do que sua idade. A diferença de idade entre os irmãos não é muito grande, pois num período de 17 anos sua mãe teve os oito filhos.

Seus pais eram da cidade de Maceió, estado de Alagoas. Foi lá que se conheceram, casaram e tiveram os quatro filhos mais velhos, mas vieram para São Paulo na busca por melhores condições de vida. Nina recorda os relatos da mãe sobre a vinda para São Paulo, as condições precárias do transporte, a chegada à cidade sem destino certo, mas reconhece que em algum momento sua família conseguiu, mesmo que de forma muito modesta, alguma estabilidade. Seu pai conseguiu trabalhar numa empresa da área de produtos químicos e sua mãe, para complementar a renda, comercializava roupas.

Seus pais não tiveram muitas oportunidades de estudo na região Nordeste. O pai não chegou nem a frequentar a escola, mas conseguia ler e escrever. Já a mãe concluiu apenas o antigo primário. Nina recorda da exigência e rigor da mãe, embora com pouca escolaridade, quanto à frequência regular de todos os filhos à escola durante a infância.

Nina considera que sua infância foi muito boa. Sua família era humilde, sem condições de adquirir brinquedos para tantos filhos, o que os impulsionavam a serem criativos: “*lembro*

que a minha boneca era um cobertor enrolado com uma touquinha, a gente ri muito disso, meu irmão mais novo fazia com caixote mesa de sinuca, qualquer lata virava 'perna de pau', tudo virava brinquedo. A gente não sentia falta do que não tinha". O espaço para brincar também favorecia as vivências da infância:

> *naquela época as ruas eram de terra então tinha fogueira, sempre tinha as brincadeiras de rua. Eu era a menor, então eu era sempre a 'café com leite', a gente brinca muito sobre isso, porque não importava, eu estava ali. Mas é muito diferente de agora, a gente podia ir para a rua sem risco, parecia que mesmo na rua você estava no olhar dos seus pais, quando ele gritava o seu nome era 'tô aqui' e a gente continuava brincando.*

Atribui às relações construídas na infância com os irmãos, a cumplicidade que os mantêm unidos até hoje.

Embora não tenha dado muitos detalhes sobre a convivência com outros familiares, Nina comenta que não teve muito contato com a família de seus pais. Conheceu sua avó materna, que veio a São Paulo uma única vez, e tem poucos tios que residem aqui. Uma de suas tias teve cinco filhos, e desde sua infância manteve um contato muito próximo com os primos.

Ainda durante sua infância, seu pai adoeceu e veio a falecer. Na época, tinha 10 anos e foi uma fase bem difícil e de muitas mudanças. Como a família morava de aluguel, a mãe, ao receber o dinheiro do fundo de garantia, optou por comprar um terreno e construir uma casa, mesmo que num bairro mais distante.

Embora tenha sentido muito a falta do pai, ela arrisca dizer: "*acho que foi a melhor época da minha vida, eu fui para lá com 11 anos, foi onde eu construí meu grupo de amigos com os vizinhos*". Recorda que conseguiu participar de um grupo de meninas, onde faziam diferentes atividades: "*ouvíamos música, fazíamos passos de dança, aprendi a fazer crochê, íamos ao circo, a parquinhos itinerantes*", mas relata que seu grupo de amigas da época não demonstrava expectativas de estudos e pensava apenas em concluir a 8ª série.

Um outro contexto de socialização que fez parte de sua infância e adolescência foi a igreja católica. Recorda da frequência regular de sua família à missa e dos feriados religiosos. Atribui a união da família e os valores morais cultivados no ambiente doméstico à intensa vida religiosa.

No início da adolescência, mesmo com a mudança de bairro, manteve a participação na igreja católica e entende que no bairro novo isso foi importante, pois foi uma das formas de ampliar seu círculo de amizades; então participava do grupo de jovens, do coral e acompanhava

a mãe nas novenas: "*a diversão era ir para o terço de sábado, aquelas novenas que não acabavam nunca, acabava uma e começava outra, era a nossa diversão*".

5.5.2 Trajetória Escolar: entre a aprendizagem escolar e as rotinas domésticas

Nina não frequentou a educação infantil, não havia muitas escolas na época, mas conta orgulhosa que aprendeu a ler sozinha e antes de entrar na escola:

> *Os meus irmãos sempre pegavam livros emprestados da escola e eu ficava fascinada com as imagens quando folheava, eu acabava inventando primeiro as histórias, depois acabava lendo mesmo, até que um dia perceberam que eu estava lendo. O contato era com os livros que eles sempre traziam, sempre teve livro em casa.*

Desde muito pequena Nina já demonstrava gosto por livros e uma capacidade de aprender por imitação. Sua mãe a matriculou no ensino fundamental aos 6 anos, porém, como teve uma coqueluche, ficou afastada de abril a setembro, perdendo o 1º ano e refazendo no ano seguinte. Isso aparentemente não lhe causou nenhum problema, pois depois frequentou regularmente todas as séries, sem históricos de retenção ou lembranças de dificuldades.

Recorda que era muito boa em português, que fazia boas redações e que seu pai com frequência a elogiava: "*Essa menina lê tão bem [...] escreve alguma coisa para mim*". Lembra de cenas de leitura também para a mãe: "*Eu estava na 3ª série, ela estava estendendo roupa e eu estava lá, lendo fábulas para ela*". Diante do gosto pela leitura, passou a frequentar mais a biblioteca da escola e desenvolveu uma prática regular de leitura.

Perguntada se os irmãos tinham essa mesma relação com a escola e com a leitura, enfatiza que existia um controle da mãe com relação à escolarização dos filhos durante a infância. Embora com poucos conhecimentos, relata que algumas marcas da cultura escolar, como a lição registrada no caderno e a nota azul, eram referências de bom aluno para seus pais e, portanto, a mãe olhava os cadernos com frequência e acompanhava as notas nos boletins.

Todavia, ressalta que entre os irmãos, quando o assunto era estudo, "*tinha uns que eram mais rebeldes e não gostavam de estudar, o Artur que fez o técnico, a Nair que não precisava estudar porque era muito inteligente, a Mirela que era muito quietinha, mas o restante sempre foi tranquilo*".

Quando perguntamos se certos professores lhe marcaram durante esse período de escolarização da infância, Nina relata que eles eram muito exigentes e que era muito difícil

conseguir elogios, mas evoca os que deixaram marcas negativas, como a professora do 1º ano, em que recorda a comparação que realizava entre os alunos: "*era uma coisa assim 'Fulano é burro, ainda está na lição do bebê' ou 'Nossa ela já está na lição da vaca' [...] Percebia, carteira só de meninas bonitinhas que iam de casaco e 'maria chiquinha' com molinha e a carteira do canto que era a dos alunos mais simples, eu era um deles*". Essa professora reforçou uma distinção que para Nina, mesmo na infância, já era perceptível naquela escola nos uniformes, nos materiais escolares e também no tratamento dos professores.

Nina relata ainda que a professora da 4ª série lhe marcou muito, por uma situação específica que ocorreu. Conta que a professora era bem rigorosa e que nas férias de julho deu dois cadernos de lição para as crianças fazerem, e no retorno foi corrigir as lições feitas:

> *Naquele ano eu tinha perdido o meu pai no dia 23 de junho, eu até comecei a fazer, eu consegui um caderno velho em que eu arranquei as páginas usadas; mas o meu pai começou a ficar muito doente, ele morreu de câncer e eu não tive estrutura de fazer, quando eu voltei para a escola ela veio direto no meu caderno [...]. Ela ia me bater, ela ficou tão brava, ela chamou uma outra professora e falou 'tem uma aluna que não fez a lição das férias' e todo mundo ficou 'quem é?!' aí ela falou para mim 'Porque você não fez a lição?' gritando comigo, aí eu falei 'meu pai morreu'. A professora começou a chorar, foi muito traumático esse dia, eu não sabia o que eu tinha feito ou falado, aí depois ela veio me pedir perdão.*

Embora afirme mais de uma vez que era uma boa aluna, são sempre lembranças de professores rígidos e com uma certa crueldade que estão presentes em suas histórias. Nina conta várias situações e relata que desde sua infância foi disciplinada, demonstrando uma tendência a agir naquele contexto de forma subalterna. Entretanto, nos seus relatos também aparecem os traços de seu gosto pela leitura e pelo conhecimento, desde as séries iniciais do ensino fundamental.

Com o falecimento do pai veio a mudança do bairro e de escola. Junta-se a isso que estava indo para a adolescência e tinha problemas com a autoestima, segundo diz: "*Eu me achava feia, fui muito retraída, mas sempre fui muito estudiosa, sempre me apoiei muito nos estudos para uma compensação, querer ser boa em alguma coisa*". Porém, recorda que nessa época estava indo para os anos finais do ensino fundamental, tinha oito professores e estranhou. Teve dificuldade em matemática e educação artística, que na época era desenho geométrico: "*eu lembro que eu fiquei de exame precisando de oito pontos e todo mundo falava que eu já tinha reprovado e eu passei com nove*".

Conta que tinha medo de matemática, pois o professor ridicularizava os alunos e falava alto a nota: "*Comigo nunca aconteceu, eu ainda lembro dos meus colegas, um deles sempre usava blusa de frio e mexia no cabelo, ficava muito vermelho quando o professor o humilhava chamando-o de burro*".

Nina lamenta a postura da mãe frente a essas situações, pois quando contava o que acontecia na escola a mãe sempre afirmava que a postura do professor estava correta. Aliás, essa não era a única controvérsia que teve com a sua mãe, embora afirme que era uma boa mãe.

Para sua mãe, as mulheres não precisavam estudar muito, pois iam casar, ter filhos e não iam trabalhar, portanto, o que precisavam era conhecer bem as tarefas domésticas. Para a mãe, essas aprendizagens aconteciam pela observação e prática. Recorda de um episódio em que a mãe mandou que fizesse arroz e ela colocou muito sal, o que deixou a mãe irritada e dizendo "*você já é grande, você tem que saber fazer sozinha*". Inclusive enfatiza que essa era uma expressão muito comum na sua casa: "*tem que saber fazer sozinha*".

Essa relação de obrigação com as tarefas domésticas aconteciam mesmo antes do casamento, as irmãs tinham que cuidar da casa e servir os irmãos, assim como a mãe sempre fez com o esposo. Já os filhos homens tinham que trabalhar e estudar.

Se o casamento era a meta, foi exatamente o que aconteceu com suas irmãs. Duas terminaram apenas o ensino fundamental e se casaram, uma chegou a ir para o ensino superior cursar Ciências Contábeis, mas abandonou e se casou. Bem mais tarde retornou e conseguiu concluir o curso. Já entre os homens, dois concluíram o ensino superior. Entretanto, conta que a grande satisfação de sua mãe era o irmão que ingressou no curso de Engenharia de uma tradicional universidade pública, assim, a "*mãe passou a juntar todos os recursos para ajudá-lo, aí ela esqueceu das filhas porque ela era vislumbrada com esse meu irmão, ela passou a viver por esse orgulho*".

Inferimos que Nina tinha uma tendência a agir de forma subalterna, que teve origem no contexto familiar e que a acompanhou durante sua infância e parte da adolescência, sendo transversal ao contexto escolar da infância. No entanto, percebemos que o excesso de atenção da mãe ao irmão, o descrédito na escolaridade da mulher e a necessidade de reversão da baixa autoestima motivaram Nina na constituição de uma crença de que poderia obter sucesso na continuidade dos estudos. Junto a isso, o contato com outros contextos de socialização, principalmente o escolar do ensino médio e o mundo do trabalho, desencadearam em Nina uma tendência a agir de forma autônoma.

5.5.3 A escolha profissional e um universo de indecisões

Do seu grupo de colegas mais próximas do ensino fundamental, Nina foi a única que optou por continuar os estudos no ensino médio, e até mesmo duas de suas irmãs pararam de estudar, até porque não era uma aspiração das meninas de sua época. Relata que era fácil arrumar emprego e muitas meninas acabavam também casando cedo e se tornando exclusivamente donas de casa.

Como a escola em que concluiu o ensino fundamental mantinha o ensino médio, permaneceu nela, até porque tinha boa estrutura física, com quadras, salas amplas e um espaço externo arborizado. Afirma que o ensino médio foi uma fase boa, fez um bom grupo de colegas e que diferente das suas colegas que pararam de estudar ao final do ensino fundamental, os novos colegas de escola faziam planos para o futuro. Recorda de uma das colegas próximas que planejava fazer Psicologia na Fundação Santo André e muitos que apontavam a intenção em fazer licenciatura, o que lhe deu ânimo.

Mas recorda também que, assim como no ensino fundamental, teve problemas com matemática. Em seu relato, afirma que era "travada", que não podia ouvir falar em matéria nova, pois não conseguia compreender os cálculos, achava muito abstrato. Nina cultivou o prazer em aprender e, devido à facilidade que tinha, muitas coisas aprendia só pela observação; na impossibilidade de ter livros didáticos devido ao custo, pegava emprestado e transcrevia para o caderno para acompanhar a matéria na sala. Era uma leitora autônoma e fluente, mas achava matemática tão difícil que enfatiza certa incompetência para estudar a matéria fora do ambiente escolar e ficar fazendo exercícios nos quais não encontrava utilidade. Esse mau desempenho de Nina em matemática pode ser explicado pela fraca disposição a certos modos escolares de aprendizagem e, consequentemente, uma valorização de um modo prático de aprendizagem desenvolvido no contexto familiar.

O ambiente familiar de Nina durante a adolescência foi marcado por relações que reforçavam a inferioridade da figura feminina. Assim como a mãe supervalorizava a participação das filhas nas rotinas domésticas em detrimento da escola, a postura dos irmãos mais velhos quando Nina solicitava auxílio em relação à matemática a colocava numa situação vexatória: "*Quando eu tinha dificuldade os meus irmãos me ridicularizavam e todo mundo ria disso*".

Ainda no ensino médio, Nina arrumou seu primeiro emprego num escritório. Lá trabalhou por seis meses e logo em seguida passou a trabalhar num banco. Perguntada se as dificuldades com a matemática interferiram no trabalho, afirmou que não. Relatou que

trabalhou na tesouraria, aprendeu a trabalhar com letras de câmbio observando os colegas e tinha muita prática no trabalho; conta que também foi caixa e se saiu muito bem. Firme na profissão de bancária, migrou de um banco a outro, na mesma época em que concluiu o ensino médio e que começou a pensar sobre a escolha do curso superior.

Embora reconheça que parte do orgulho da sua mãe pelo irmão é pelo fato dele ter acessado a universidade pública, o que também lhe causava admiração: "*Ele sempre focou no que queria, ele se formou em Engenharia e nós éramos bem pobres, mas ele fez a faculdade, foi morar em república. É uma pessoa ciente de seus objetivos*". Ela ressalta que sua busca pelo ensino superior foi direto pela universidade privada. Como trabalhava no banco, prestou vestibular para Ciências Contábeis, mas assim que iniciou o curso, não gostou e desistiu. Depois tentou Administração, mas também desistiu no 1º ano.

Na época morava com a mãe, alguns irmãos e irmãs já estavam casados e outros morando longe. Nina recorda que mesmo na universidade a mãe ainda mantinha uma descrença no seu sucesso, pois para a mãe universidade boa era a do irmão, nenhum curso que cogitava era considerado bom como o de Engenharia, e sempre dizia: "*Logo ela sai, daqui a pouco ela casa*".

Demonstrando vontade de obter sucesso e concluir o curso superior, mas na incerteza de qual caminho seria o melhor, e ainda, não podendo contar com o apoio da família, prestou um novo vestibular para licenciatura em Matemática. Com um histórico de dificuldades na área de exatas, obteve resultados catastróficos, conta que em uma das provas tirou zero e ficou tão transtornada no dia que abandonou a sala, pegou o elevador e desceu no andar errado. Lá havia uma sala ampla, com pessoas declamando poesia e uma pessoa tocando piano, então perguntou que curso era e disseram que era Educação Artística. Imediatamente foi à secretaria pedir transferência. Como não foi possível, pois os currículos eram incompatíveis, desistiu do curso de Matemática, e hoje atribui sua atitude naquele momento a um sentimento que oscilava entre as dificuldades com a matemática e o posicionamento da família representado na fala de seu irmão: "*Isso aqui não é pra você não, vai fazer arroz...*". No ano seguinte prestou vestibular para Educação Artística.

Nina fala com entusiasmo do curso de Educação Artística. Até então vivia uma atmosfera em que obter sucesso estava relacionada a mostrar à sua família e principalmente à sua mãe, que fez uma escolha tão importante quanto a do seu irmão. Teve que mostrar convicção na sua nova escolha também no seu ambiente de trabalho; até então o banco auxiliava com o pagamento de parte da mensalidade da universidade, porém, ao entregar o comprovante de matrícula do curso de Educação Artística, teve seu auxílio negado. Hoje recorda o quanto

seu chefe e seus colegas de trabalho à época ironizaram a sua escolha, demonstrando a falta de prestígio social da carreira docente.

Nina ressalta que quando escolheu o curso achou que seria mais fácil, mas no decorrer do curso deparou com disciplinas que faziam parte do currículo como geometria descritiva e desenho geométrico que estavam próximas da matemática. Ainda assim conseguiu ir superando as dificuldades e desenvolvendo saberes específicos, capazes de responder ao contexto particular. Lembra de um professor muito bem humorado, que tornava as aulas mais leves e relaxava os alunos, mas também contou com a ajuda dos colegas de classe. Nina passou a ter um olhar mais crítico sobre seu meio familiar, fazer suas escolhas de forma autônoma e seguir seu próprio caminho, sem a necessidade do consentimento da mãe ou de aprovação social.

Observamos que Nina, desde sua infância, desenvolveu uma disposição a ter modos práticos de aprendizagem no domínio da leitura, o que segundo Lahire (2004) pode acontecer por imitação prática em vez de ter frequentado uma escola, mas também pode ocorrer em outras esferas de conhecimento por identificação ou aprendizagem no local de trabalho. Embora essa disposição apareça no contexto familiar da infância de Nina, é transversal a outros contextos. Já com relação aos modos pedagógicos escolares de aprendizagem, percebemos que Nina tem disposições escolares fracas no domínio de exatas e por muito tempo manteve uma crença de que precisava seguir aquela área de formação, até porque tinha um sentimento de que precisava mostrar a sua mãe que fez uma escolha tão importante quanto a do irmão. Portanto, supomos que a mudança do curso de Matemática para o de Educação Artística, esteja relacionada tanto ao reconhecimento dessa fraca disposição por modos escolares de aprendizagens na área de exatas, como pela superação de sua crença de que aquele curso demonstraria seu potencial.

5.5.4 Socialização profissional: da licenciatura à docência

Durante sua infância, Nina recorda que seu pai sempre a elogiava pela fluência na leitura e dizia que seria professora, mas nunca imaginou a docência como sua escolha. No ensino médio, recorda que muitos colegas tinham a intenção de fazer o curso superior de licenciatura, mas naquela época não conseguiu fazer uma escolha, somente alimentar o desejo de continuar os estudos em nível superior.

Após passar por três cursos superiores diferentes e desistir, Nina iniciou a licenciatura em Educação Artística e, concomitante a isso, casou-se. Ainda no 2º ano da licenciatura, se desligou do emprego no banco e começou a dar aulas na rede estadual para o ciclo básico (1º e

2º ano do ensino fundamental), mas recorda que aquele ambiente a deixava triste, pois trazia as referências negativas da sua infância escolar. No início, chegou a bater um arrependimento e um desejo de voltar para o ambiente do banco. Junta-se a esse fato que o conjunto de experiências acadêmicas ainda eram insuficientes para o exercício da docência, então lembra que trabalhava com cores, formas, mas sem a certeza de que deveria ser aquilo.

Relata que interações no ambiente profissional de início da carreira docente, foram problemáticas. Assim como o espaço não era acolhedor, as pessoas que ali estavam também não eram. Nina conta que não havia uma boa relação entre os professores das séries iniciais (polivalentes) e os professores especialistas, uns nem olhavam nos olhos dos outros. Embora atendessem os mesmos alunos, não existia trabalho conjunto.

Todavia, com a conclusão do curso, Nina percebeu que sua escolha foi a certa e que gostava de lecionar. Logo em seguida, prestou concurso público e se efetivou na rede estadual, passando a atuar numa escola próxima de sua residência.

Nina reconhece que a formação na universidade forneceu bons conhecimentos sobre o conteúdo, mas que não passou disso. Então, não sabia como lidar bem com o aluno, tinha muitas dificuldades em encontrar material da sua área específica e, ainda, não tinha uma formação cultural sólida o suficiente na área artística, o que a fez investir em diversos cursos para entender melhor a educação escolar e a profissão, conforme conta:

> *Eu percebi que quanto mais conhecia meu conteúdo, mais conseguia dar significado ao conhecimento, não era aquela coisa mecânica. Quando eu falava de uma obra de arte, falava de tal forma que os alunos queriam conhecer. Na medida que fui dominando meu conteúdo, que chegava com entusiasmo na sala [...] fui construindo minha prática.*

Na sua trajetória na rede estadual, atuou no ensino fundamental e médio, e também exerceu a função de coordenadora pedagógica por algum tempo. Relata que com os cursos e com a experiência foi adquirindo confiança e os conhecimentos profissionais.

Ingressou na RME-SP em 2006 e passou a acumular cargos. Destaca a organização da rede municipal quando comparada à rede estadual, principalmente no que tange à carga horária de trabalho, à possibilidade de formação dentro da própria carga horária e à certificação conferida aos participantes do PEA, o que considera "*sonho de consumo*" de qualquer coordenador, se referindo à função em que exerceu na rede estadual de São Paulo. Com o ingresso na PMSP, logo em seguida veio a opção pela JEIF e a participação no PEA, no qual está inserida há 10 anos, na maior parte na mesma escola.

Quando perguntada sobre as contribuições na constituição de grupos de formação com professores mais experientes e jovens juntos, Nina diz: "*O professor mais jovem tem mais 'gás' é visível, ele acredita mais; o mais velho já está desacreditado*", mas destaca que quando o assunto é gestão da classe a experiência conta muito. Lembra que na sua trajetória teve dificuldades e relações por vezes conflituosas com alunos, mas que sempre conseguiu interagir e utilizou o bom humor para quebrar muitas barreiras e como forma de motivar seus alunos.

Mesmo que na época de seu ingresso na RME-SP já houvesse uma longa vivência docente, o que lhe conferia uma certa competência para docência, Nina destaca que os conhecimentos pedagógicos eram poucos e que não sabia como pensar a rotina ou o que era uma sequência didática. Ela entende que o espaço de formação foi importante para sua aprendizagem.

No contexto de formação continuada, aponta que o grupo é diverso e que não se tratam de conhecimentos de disciplinas específicas. Relata que muitos temas tratados foram relevantes, mas frisa que os conhecimentos que adquiriu sobre mediação de conflito e avaliação foram significativos e incorporados à sua prática docente. É exatamente essa possibilidade de articulação do conhecimento teórico com a prática da sala de aula que faz com que Nina atribua grande valor ao espaço de formação. Junto a isso, Nina vê nesse espaço a possibilidade do trabalho coletivo e sente que sua prática melhorou quando teve a oportunidade de conhecer o que os colegas estavam fazendo, compartilhar de uma mesma temática e fazer junto.

Quando perguntada sobre a relação mantida com o grupo no contexto de formação, Nina é bastante evasiva. Mesmo num convívio longo com seus pares, afirma apenas que sempre foi harmonioso e que é uma pessoa apaziguadora. Entretanto, destaca que aprendeu muito com alguns colegas: "*Tinha uma professora na escola que era calma, e a forma como se relacionava com os alunos foi importante pra mim [...] a Mariana é a organização em pessoa, caderninho para tudo, eu achava que estava tudo na minha cabeça e aprendi formas de organização com ela*".

Nina afirma que enquanto professora de arte desenvolveu a curiosidade em compreender como ocorre o processo criativo e, mediante isso, priorizava no planejamento as atividades pedagógicas que favoreciam esse processo, por entender que o aluno precisa explorar a imaginação para criar. Recorda de seu próprio processo: "*Como eu já lia bastante, gostava de literatura, a leitura realmente abre horizontes. Quando você tem o hábito de ler sua cabeça fervilha de ideias [...] quando você lê, você fica ali rebuscando, até que você encontrar*". Entre as atividades que propõe com essa finalidade, aponta a prática de leitura de obras de arte, pois permite que os alunos criem conexões entre a obra e outras referências.

Nina reconhece que desenvolveu competência especificas para atuação docente ao longo de sua trajetória e que a formação continuada foi importante nesse percurso. Entre as competências que desenvolveu, destacam-se os relacionados à gestão da matéria e são principalmente organizacionais (planejar objetivos de aprendizagem e atividades de aprendizagem). Antes de planejar as atividades, traz a preocupação com a finalidade e busca relacionar os conhecimentos escolares aos vivenciados fora da escola. Lembra das suas próprias dificuldades com a falta de sentido na aprendizagem da matemática e na sua fluência quando precisou utilizá-la profissionalmente. Nina relata que na área de arte, muitas vezes o aluno diz que não sabe medir ou usar uma régua, mas quando a proposta é fazer uma pipa, você percebe a simetria e o quanto esse aluno já sabe. Assim, conclui que as formas de aprendizagem escolar precisam estar relacionadas com a vida.

5.5.5 Pontos de análise

a) **A estrutura das relações de classe:** a família de Nina é de origem popular. Seus pais são da região Nordeste e vieram para São Paulo em busca de emprego e estabilidade. Com um histórico de pouca escolaridade, o pai trabalhou na indústria química e a mãe comercializou roupas, para manter a família de oito filhos. O acesso a bens culturais na infância foi limitado, mas Nina, motivada por uma paixão pela leitura, encontrou nas bibliotecas escolares uma via de acesso aos livros.

b) **As condições de sua formação e escolha pela docência:** os pais de Nina matricularam todos os filhos na escola durante a infância, ficando a mãe responsável pelo acompanhamento da frequência e do rendimento. Entretanto, para as filhas mulheres, a expectativa era somente de conclusão do ensino fundamental, pois, na concepção da mãe, elas seriam donas de casa. Já para os filhos homens havia uma valorização maior da continuidade dos estudos. Contrariando as expectativas da mãe, mesmo oscilando entre uma boa aluna e uma aluna com dificuldade em matemática, concluiu o ensino médio sem histórico de retenção. No ensino superior, teve um percurso conflituoso na escolha da área: ser professora não era sua primeira opção, passou por vários cursos, mas foi na licenciatura em Educação Artística que conseguiu se encontrar.

c) **Hipótese**

- **Disposição a modos práticos de aprendizagem:** Nina desenvolveu uma disposição para modos práticos de aprendizagem, no ambiente familiar ainda na

infância, podendo ser observado na forma como aprendeu a ler – sozinha e a partir de uma imitação das práticas dos irmãos mais velhos. Durante sua trajetória, essa disposição foi ativada em outros contextos, como o ambiente de trabalho no banco, em que Nina descreve sua aprendizagem no local de trabalho e sua forma prática de aprender a função. É possível inferir que o primeiro contato com o curso de Educação Artística criou em Nina uma expectativa de que o curso priorizava modos práticos de aprendizagem, se opondo ao curso anterior (Matemática), que exigia fortes disposições escolares no domínio de exatas. Observamos, ainda, que no decorrer do curso Nina desenvolveu competências da área de exatas para responder ao contexto universitário.

d) **Competências e disposições para agir no contexto profissional:** Nina teve sua primeira experiência na docência ainda no 2º ano da licenciatura, e observamos no seu relato, que o início precipitado na carreira docente gerou desconforto e incertezas, o que provavelmente a conduziu para mobilização de saberes decorrentes de sua socialização pré-profissional. Suas disposições a modos práticos de aprendizagem favoreceram o desenvolvimento de competências relacionadas à gestão da matéria (planejar articulando objetivos a atividades pedagógicas), mas também competências relacionados à gestão da classe (motivar os alunos).

e) **O contexto da formação continuada *in loco,* competências e disposições:** Nina está inserida em processos de formação continuada *in loco* há aproximadamente 10 anos. Indica que os grupos em que já esteve inserida sempre envolveram professores experientes e outros mais novos. Destaca que os conhecimentos tratados no grupo de formação não são específicos das disciplinas e que, em alguns momentos, já foram abordados conhecimentos pedagógicos (planejamento de rotinas, sequências didáticas, avaliação...), mas também outros conhecimentos profissionais. Nina reconhece o espaço de formação como importante e, entre os motivos, destaca a possibilidade do trabalho coletivo, assim como a articulação do conhecimento teórico com a prática da sala de aula.

f) **Constituição da identidade docente:** deduzimos que Nina traz de sua dimensão biográfica uma tendência a agir de forma prática, que desencadeou crises identitárias em determinados momentos de sua trajetória social, como no caso da escolha do curso de ensino superior. Todavia, desenvolveu competências para lidar com contextos particulares, o que a ajudou superar situações difíceis. A dimensão biografia articulada a uma dimensão relacional, nos faz inferir que Nina traz como um dos aspectos

fundamentais da sua identidade docente, competências estruturantes do trabalho docente como o planejamento, porém harmonizadas a concepção de aprendizagem significativa.

6 O QUE OS DADOS NOS DIZEM: AVANÇOS E LIMITES

> A experiência é uma lanterna dependurada nas costas que apenas ilumina o caminho já percorrido.
>
> Confúcio

No capítulo anterior apresentamos os dados empíricos obtidos através do dispositivo metodológico selecionado para esta pesquisa. Foram construídos cinco retratos sociológicos com a intenção de compreendermos a constituição das identidades docentes e mais particularmente, as disposições e competências como elementos importantes da dimensão biográfica dos docentes, incluindo as experiências do contexto formativo *in loco*.

Para discutirmos os dados na perspectiva do encontro entre o referencial teórico e o trabalho empírico, estruturamos este capítulo em três partes. Na primeira parte observamos como as trajetórias sociais dos sujeitos contribuem para constituição das identidades docentes, revisitando o conceito de identidade adotado no percurso da pesquisa. Na segunda parte discorremos sobre a análise individual e suas contribuições para esse tipo de estudo. Finalmente, na terceira parte, fazemos algumas considerações sobre o contexto de formação continuada *in loco*.

6.1 Identidades docentes: as marcas das trajetórias sociais

A perspectiva que adotamos para refletir sobre as identidades docentes não nos permite pensarmos de antemão num conjunto de características impressas a esse grupo de profissionais. Temos clareza de que uma categoria profissional traz no seu cerne saberes especializados que marcam a profissão, ou, como bem nos aponta Pimenta (1999), reafirmam práticas consagradas culturalmente, mas compreendemos que trajetórias sociais diferentes imprimem nuances de subjetividade às identidades docentes.

Rompemos com a ideia de que as identidades são determinadas a priori ou com a possibilidade de pensá-las numa perspectiva essencialista e fixa, a mesma do sujeito iluminista já abordada por Hall (2005). Assim como não acreditamos num sujeito que traz em si uma identidade já formada, também não imaginamos uma história comum e única capaz de descrever um grupo profissional, e é o que nos leva a partilhar da perspectiva de Lahire (2004, p. 322) ao afirmar que “se o estudo dos coletivos obriga frequentemente a tipificação do grupo

(de sua cultura, de suas propriedades), a descida progressiva para indivíduos singulares leva a ver diferenças invisíveis de longe, a perceber a heterogeneidade que uma outra visão contribuirá para tornar homogênea".

O conceito de identidades docentes presente nesta pesquisa parte de duas premissas. A partir do referencial teórico e dos dados empíricos, apresentamos na sequência algumas considerações sobre cada uma delas.

a) Identidades docentes são marcadas por disposições e competências, decorrentes de experiências socializadoras que ocorrem em diferentes contextos.

Essa premissa consta como objetivo geral de nosso estudo e conduz nossa opção metodológica pelo uso de retratos sociológicos, permitindo observarmos singularidades e construirmos perfis individuais, através das observações dos processos de socialização. É oportuno frisar que, a análise individual nos fornece indícios da dimensão biográfica da identidade docente, porém para ampliar a compreensão seria necessário utilizar também outras estratégias metodológicas

O conjunto dos retratos analisado nesta pesquisa deixa clara a complexidade na trajetória social de cada um dos docentes, sendo possível inferir como cada um deles foram constituindo algumas tendências a agir em diferentes contextos de prática, assim como desenvolveram competências que marcam suas identidades docentes.

Priorizamos, nos retratos, quadros de socialização familiar, escolar e profissional, por constituírem elementos importantes que dão forma às identidades e nos faz deduzir disposições e competências de dimensão individual, mas também possíveis disposições de dimensão coletiva, pois todos os envolvidos estão inseridos num mesmo contexto de formação continuada *in loco*.

Embora as disposições e competências sejam constituídos em contextos de socialização particulares, e partilhamos das ideias de Lahire (2004) de que cada sujeito na sua trajetória atravessa múltiplos contextos, não nos surpreendeu algumas similitudes nas trajetórias sociais dos sujeitos como, por exemplo, a origem social.

Dos cinco sujeitos da pesquisa, todos são de origem popular. Tal dado coaduna com os estudos de Gatti (2010), quando identifica que é escassa a quantidade de sujeitos nos cursos de licenciatura cujas famílias tenham renda acima de 10 salários mínimos.

Observamos, ainda, que todos relatam a baixa escolaridade dos pais e que foram a primeira geração da família a concluir o ensino superior, o que demonstra uma ascensão do grupo geracional. A escolha profissional pela docência, em nenhum dos casos, surgiu como

única opção profissional, embora seja perceptível que a classe social determina o curso que não é acessível, como vemos no retrato sociológico de Ângela, quando indica que cogitou Medicina, mas que desistiu devido às condições econômicas que não favoreciam a escolha, ou de Joyce, que pensou em Direito, mas recuou e optou por Pedagogia. Dos sujeitos da pesquisa, apenas Isabel diz ter escolhido a licenciatura projetando o exercício da docência, todos os demais fizeram essa escolha ao longo da licenciatura.

A análise em conjunto nos permite observar regularidades como a origem social, e até mesmo alguns costumes familiares dos envolvidos na pesquisa, que podem ser compreendidos como "marcadores identitários" (VEIGA NETO, 2002, p.36) e serem comprovados ou não, numa análise estatística envolvendo mais sujeitos.

As experiências socializadoras dos docentes trouxeram à luz hipóteses de um conjunto de disposições e competências constituídos em múltiplos contextos, sendo possível inferirmos que as identidades docentes trazem marcas de disposições relacionadas a aprendizagem e ao conhecimento (modos de aprendizagem e investimento em educação), assim como competências relacionadas ao planejamento. Observamos também a valorização do conhecimento prático e adquirido na prática, o que Marcelo (2009) apresenta como uma das constantes da identidade docente.

b) As constituições identitárias não escapam da dualidade entre uma imagem que o indivíduo constrói de si e aquela atribuída pelo grupo.

A segunda premissa, do qual parte o conceito de identidades docentes utilizado nesta pesquisa, está exatamente relacionada à articulação entre a identidade atribuída pelos grupos ou instituições (atos de atribuição) e a incorporação da identidade pelo próprio indivíduo (atos de pertença).

No contexto de trabalho, documentos referentes a políticas públicas são boas referências de atos de atribuição de identidades docentes. No contato que estabelecemos com os documentos da RME-SP, os atos de atribuição são expressos enfatizando que o professor deve ter uma postura interdisciplinar, colaborativa, voltada às inovações tecnológicas e atenta às singularidades dos educandos.

Tais atribuições estão alinhadas com estudos que indicam a importância de professores que atuem: numa perspectiva interdisciplinar, superando o isolamento e estabelecendo uma relação pedagógica dialógica (FAZENDA, 2011); tenham um perfil colaborativo, que saibam trabalhar juntos e visando a objetivos comuns (COSTA, 2005 apud DAMIANI, 2008); sejam

inovadores e saibam fazer uso de recursos tecnológicos (MORAN, 2013); reconheçam os alunos nas suas singularidades e trabalhem numa perspectiva inclusiva (MANTOAN, 2003).

Ressaltamos que de acordo com Dubar (1997, p. 106), "um indivíduo é identificado e é conduzido a aceitar ou recusar as identificações que recebe dos outros ou das instituições". Nos relatos dos professores envolvidos na pesquisa, deduzimos que há uma aceitação dos docentes com relação às identidades atribuídas (todos os professores citam pelo menos uma das características apontadas como importantes para ser professor na atualidade). Todavia, é possível inferirmos que essa aceitação pode ser decorrente da participação desses professores por um longo período em contextos formativos institucionais, em que um dos focos é a implementação de políticas públicas.

Já com relação aos atos de pertencimento e os valores que orientam a prática profissional, observamos que os professores participantes desta pesquisa buscam se aproximar das características apresentadas. Todos demonstram compromisso com o trabalho interdisciplinar e colaborativo, assim como um olhar atento às singularidades dos alunos. Entretanto, não ficou evidente nos relatos, exceto no caso da professora de informática, a predisposição para a inovação e uso de recursos tecnológicos.

Esta análise nos leva a refletir que na articulação entre processos relacionais e biográficos, enquanto premissa para a constituição das identidades docentes desses professores, o contexto de formação continuada *in loco* exerceu influência incontestável, seja para aceitar os valores atribuídos[55], seja para buscar para si o desenvolvimento desses valores na prática profissional.

6.2 A análise individual

Apoiamo-nos nas contribuições de Lahire para levantarmos hipóteses de disposições e de competências dos docentes de educação básica envolvidos na pesquisa. Ao observarmos as condições sociais de produção das disposições e a forma como desenvolveram as competências, recolhemos elementos para pensarmos sobre as marcas que o processo imprimiu na constituição das identidades desses docentes.

Nessa perspectiva, após cada retrato, buscamos inferir quais disposições eram mais observáveis nas trajetórias sociais, se no contexto profissional havia relação entre as disposições

[55] Law (2001) discute a fabricação das identidades docentes a partir dos discursos de trabalho fabricados.

e competências, se o contexto de formação continuada *in loco* favorecia a produção de disposições e desenvolvimento de competências, e como incidiam sobre a identidade docente.

Os dados obtidos foram sintetizados no quadro 4, permitindo um olhar para as singularidades de cada sujeito, porém oportunizando também observação das regularidades.

Quadro 4 – Síntese das hipóteses de disposições e competências

	Hipóteses de disposições	**Hipóteses de competências**
Joyce Santos 53 anos 20 anos na RME-SP Professora de Informática	Autonomia	Gestão da matéria (planejar e desenvolver as atividades) Gestão da classe (envolver e motivar os alunos)
Ângela Aparecida 57 anos 30 anos na RME-SP Professora de Matemática	Modo escolar de aprendizagem	Gestão da matéria (planejar estratégias de ensino/metodologias) Gestão da classe (trabalho com agrupamentos)
Isabel Conceição 46 anos 19 anos na RME-SP Professora de História	Vida coletiva	Gestão da matéria (planejar atividades da aprendizagem) Gestão da classe (trabalho com agrupamentos)
Marco Aurélio 53 anos 25 anos na RME-SP Professor de Educação Física	Investir na escolarização	Gestão da matéria (planejar estratégias de ensino/metodologias)
Nina Mello 57 anos 12 anos na RME-SP Professora de Arte	Modos práticos de aprendizagem	Gestão da matéria (planejar articulando objetivos às atividades pedagógicas) Gestão da classe (motivar os alunos)

Fonte: elaboração da autora (2019).

No caso de Joyce Santos (retrato 01), inferimos uma disposição a autonomia que provavelmente tem gênese na socialização familiar; entretanto, pode ter se tornado forte em contextos extrafamiliares. Foi em virtude dessa possível disposição que entrou no primeiro emprego, escolheu a carreira de nível técnico e depois alternou de forma determinada para a carreira docente. Foi também em virtude dessa disposição que, no contexto profissional, Joyce conseguiu tomar a iniciativa e agir independente do grupo, o que explica os vários projetos realizados com os alunos. Observamos no retrato de Joyce que suas disposições à autonomia pode ter contribuído para o desenvolvimento de suas competências docentes, assim como ser

um dos elementos constituintes de sua identidade docente. Já com relação ao contexto de formação, avistamos a potencialidade de objetivação dos saberes da experiência.

Ângela Aparecida (retrato 02) deixa transparecer no relato formas de agir provavelmente originadas no contexto familiar, como, uma possível tendência a modos escolares pedagógicos de aprendizagem. Entretanto, é provável que essa tendência tenha se tornado forte no contexto escolar. Essa disposição foi valorosa no contexto profissional docente de Ângela, que ocorreu paralelamente a um contexto profissional em outra área e exigiu o desenvolvimento de competências para docência. No retrato de Ângela, assim como no retrato de Joyce, é possível inferir que o contexto de formação continuada *in loco* foi um espaço importante para o desenvolvimento de competências docentes.

Isabel Conceição (retrato 03) vem de um ambiente familiar complexo, que provavelmente a fez desenvolver formas de agir relacionadas a adaptação. Entretanto é a sua possível disposição à vida coletiva, com gênese na socialização familiar, mas transferível a outros contextos, que contribuiu para que Isabel desenvolvesse competências voltadas à docência, principalmente as relacionadas a gestão da classe. Com relação ao contexto da formação continuada *in loco*, Isabel afirma que é um espaço de aquisição de conhecimentos docentes, mas dá indicativos da potencialidade para desenvolver no grupo uma disposição para agir de forma colaborativa.

Marco Aurélio Guimarães (retrato 4) desenvolveu no seu contexto familiar uma provável disposição para investir na educação, embora seus pais tivessem pouca escolaridade, já tinham uma disposição para crer que a escolaridade era uma forma de ascensão social. Entendemos que a tendência a investir na educação está relacionada ao desenvolvimento das competências profissionais de Marco. Com relação ao contexto de formação continuada *in loco*, traz a importância da "troca de experiência" e destaca também a importância da convivência entre os professores experientes e mais jovens no espaço formativo.

Nina Mello (retrato 5) aprendeu a ler sozinha, por imitação prática no próprio ambiente familiar, desenvolvendo uma provável disposição a modos práticos de aprendizagem transferíveis a outros contextos. Inferimos que a disposição a modos práticos de aprendizagem, pode ter contribuído na constituição das competências docentes de Nina, principalmente na forma como organiza o planejamento e elege as prioridades. Com relação ao contexto de formação continuada *in loco*, Nina reconhece a importância do espaço na constituição dos saberes profissionais e destaca seu papel na efetivação do trabalho coletivo.

A partir das análises individuais, observamos nos cinco retratos a importância de algumas disposições nas trajetórias sociais dos sujeitos, que acabaram por contribuir para o

desenvolvimento das competências relacionadas a atuação docente. Para Lahire (2004), quando se trata de competências, eles estão ligados a um contexto muito particular, no caso, tratamos do contexto profissional. Cabe aqui ressaltarmos que o resultado de nossa análise não configura uma regra. Observamos nos trabalhos de Massi (2018) que nem sempre as competências estão diretamente associados às disposições, todavia, como nos referimos também a saberes docentes, concordamos com Barolli e Nascimento (2018, p. 434): "[...] para o professor alcançar conhecimento e saberes próprios do ofício [...] é necessária a mobilização de certas disposições que contribuam para tanto".

A análise individual nos traz importantes contribuições, suscitando a desconstrução de uma crença de que a forma de ser e agir dos docentes está condicionada a um *habitus* professoral. Portanto, concordamos com Lahire (2004, p. 324), quando afirma que

> embora o volume de capital cultural e econômico possuído, assim como a tendência da trajetória, sejam fatores centrais da constituição de uma parte das disposições dos patrimônios de cada indivíduo, em nenhum caso se pode dizer que sejam os únicos, nem mesmo que seja *"*em geral*"* os mais importantes.

Outra contribuição da análise individual está na possibilidade de olhar para além da socialização primária e de um único contexto. Ao ampliarmos os contextos de socialização, percebemos em que momento algumas disposições são produzidas ou acionadas, o que nos ajuda a compreender melhor algumas trajetórias.

Verificamos no grupo de cinco docentes, várias regularidades. Entretanto, as análises individuais permitiram ver aspectos que provavelmente não apareceriam em análises estatísticas, estando de acordo com a afirmação de Lahire (2004, p. 322) de que "a mudança de escala não pode deixar de mostrar diversidade onde se pressupunha unicidade e, inversamente, homogeneidade onde se via apenas heterogeneidade" e dessa forma, é possível afirmar que cada trajetória social é única.

6.3 O contexto da formação continuada *in loco*

Conforme já abordado anteriormente, os contextos de socialização são importantes quando adotamos a perspectiva da sociologia disposicionalista. Por tratarmos de trajetórias sociais de docentes, além de olharmos para o contexto familiar e escolar, o contexto da socialização profissional, incluindo o da formação continuada, deve receber destaque.

Escolhemos as trajetórias sociais de docentes vinculados à RME-SP devido a esta rede apresentar dentro da carga horária de trabalho dos docentes, período destinado à formação continuada no próprio ambiente de trabalho. Dessa forma, todos os docentes convidados para a pesquisa estavam inseridos num contexto de formação e, consequentemente, foi possível observarmos dados sobre esse contexto nos retratos. Todavia, é importante ressaltarmos que a RME-SP ou as escolas vinculadas a ela, não foram objetos de estudo nesta pesquisa.

Alguns estudos que tivemos acesso durante nossa pesquisa (FORNAZARI, 2009; BELTRAN, 2012) evidenciaram o espaço da formação continuada *in loco*, representado pelos PEAs, como uma ferramenta formativa de implementação de políticas públicas.

Os retratos sociológicos analisados, em certa medida, confirmaram que esse contexto cumpre essa função. Entretanto, subjacentes a ela, aparecem também outras questões que conferem relevância a esse espaço.

Destacamos, aqui, duas questões fundamentais sobre esse contexto. A primeira diz respeito à potencialidade desse espaço na objetivação dos saberes da experiência[56], e a segunda sugere uma condição existente no contexto, em produzir uma disposição no grupo para agir de forma colaborativa.

Em relação à primeira questão, destacamos as proposições de Tardif (2014) ao nos indicar que certezas subjetivas, quando confrontadas com os pares e sistematizadas, recebem o status de discurso da experiência, colocando o professor na condição de transmissor de saberes. Os retratos sociológicos analisados sugerem que, nesse contexto, os professores partilham seus saberes práticos, modos de fazer e resolver problemas. Logo, refletem sobre os próprios saberes e os validam, deslocando-os de uma dimensão particular, informando aos pares e conferindo potencialidade de objetivação de saberes ao espaço formativo.

Com relação à segunda questão retomamos Lahire (2012, apud MASSI, 2018, p. 396), quando indica que as disposições nem sempre são de um único indivíduo, podendo também ser de "um grupo de indivíduos que viveram experiências semelhantes". Assim, supomos que o contexto de formação continuada pode ser um espaço favorável a produção de uma disposição comum ao grupo. Os retratos sociológicos analisados nos trazem indícios de que as interações estabelecidas nesse contexto podem contribuir para que os integrantes do grupo desenvolvam uma tendência a agir de forma colaborativa, tendo em vista que o contexto favorece a formação

[56] Entendemos que as competências desenvolvidas no contexto profissional, são similares a ideia de saberes da experiência adotada por Tardif (2014).

dessa disposição por uma prática direta[57]. Conforme observamos nos retratos, esses professores estão inseridos nesse contexto há algum tempo.

Na análise dos retratos sociológicos observamos, ainda, que os docentes possuem conhecimentos compatíveis com os necessários à docência indicados, ainda que não explícitos, nos textos legais dos instrumentos formativos da RME-SP, no caso, os PEAs. Foram encontradas referências as singularidades dos educandos, do planejamento, da avaliação, da interdisciplinaridade, do trabalho colaborativo e das inovações tecnológicas, sendo possível inferirmos que se a formação continuada *in loco* não é a responsável direta pela constituição desses conhecimentos, o contexto minimamente proporciona uma perspectiva reflexiva sobre eles, quando os traz para o cerne do processo formativo.

[57] Lahire (2004, p. 334) explica como se formam as disposições, sendo que uma das formas é por meio de treinamento ou da prática direta.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo de compreender como os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e que estão inseridos em processos de formação continuada vêm construindo suas identidades profissionais nos motivou a traçar caminhos para a realização deste estudo.

Não tratamos, evidentemente, das identidades como algo fixo e imutável, mas as entendemos numa perspectiva de (trans)formação ao longo do tempo, exatamente por estarem em processo e incompletas. De acordo com essa concepção, as identidades docentes são constituídas nas trajetórias sociais e trazem marcas das disposições e saberes decorrentes de experiências socializadoras que ocorrem em diferentes contextos, mas que encontram na socialização profissional um contexto importante para a constituição de novas disposições e de saberes especializados.

Não podemos ignorar que a constituição identitária passa ainda pela articulação constante de dois processos, um relacional e outro biográfico. Conforme nos aponta Dubar (1997, p. 107), "o primeiro diz respeito à *atribuição* da identidade pelas instituições e pelos agentes diretamente em relação com o indivíduo [...]. O segundo processo diz respeito à interiorização activa, à *incorporação* da identidade pelos próprios indivíduos". Dessa forma, entendemos que embora a construção das identidades esteja relacionada a uma trajetória social na qual o docente constituiu disposições e saberes, há uma articulação e negociação também com a identidade atribuída, principalmente pelas instituições, que muitas vezes advém de instâncias políticas.

Consideramos ser este estudo relevante por abordar tanto a trajetória social anterior ao início da carreira docente quanto aspectos da prática pedagógica e formação, contribuindo para a compreensão da importância de cada um desses elementos na construção das identidades. Além disso, entendemos que voltarmos o olhar para os contextos de formação continuada nos ajuda a compreender como eles influenciam na mudança de práticas ou na sua validação.

Nesse sentido, o estudo tentou dar resposta às seguintes questões: *quais as disposições mobilizadas por professores de educação básica em processos de formação continuada? Como essas disposições se relacionam com os saberes docentes construídos ou manifestos em tais processos? Quais disposições e saberes marcam as identidades docentes? Qual a potencialidade do contexto de formação in loco na constituição/mobilização de disposições e saberes?*

Tendo em vista as características específicas do nosso objeto de estudo, utilizamos como dispositivo metodológico os retratos sociológicos. Estabelecemos como participantes desta pesquisa cinco professores atuantes na RME-SP, por conhecermos o contexto de formação continuada desta rede e entendemos que a formação continuada *in loco* favorece a interação entre os docentes, aspecto fundamental da socialização. Optamos por compor retratos sociológicos de cinco professores, visto o tempo dedicado tanto às entrevistas como à análise do material. Relacionamos o contido nos retratos sociológicos ao material teórico e metodológico apresentado nos capítulos iniciais deste trabalho, e, assim, retomamos de forma sucinta os pontos-chave.

A partir da análise, observamos que embora cada professor tenha uma trajetória biográfica que revela singularidades, motivo pelo qual optamos pela análise individual, existem algumas similitudes nas trajetórias sociais como a origem popular, a baixa escolaridade dos pais e o fato de todos os envolvidos fazerem parte da primeira geração a acessar a universidade. Entretanto, supomos que não são as características que conduziram os sujeitos à escolha da docência enquanto profissão, mas decerto foram limitadores das possibilidades de escolha.

As análises individuais nos levaram a inferir disposições constituídas nas trajetórias sociais dos docentes, sendo recorrentes as disposições relacionadas à aprendizagem. Já no que tange às experiências socializadoras relacionadas ao contexto profissional e, mais particularmente, à formação continuada, identificamos competências, destacando-se os relacionados ao planejamento[58], cabendo ressaltarmos a importância dada aos saberes constituídos na experiência, assim como as contribuições das disposições produzidas nas trajetórias sociais para o desenvolvimento desses saberes.

Não é possível afirmarmos em que intensidade a formação continuada *in loco* ocasiona mudanças nas práticas docentes, porém, entendemos que o processo pode ser favorável por proporcionar a objetivação dos saberes docentes e, em decorrência disso, modos diferentes de agir na prática pedagógica.

A nosso ver, a formação continuada *in loco* demonstra potencialidade para desenvolver no grupo uma disposição a agir de forma colaborativa, superando uma das constantes das identidades docentes indicadas por Marcelo (2009). Para o autor, as identidades docentes trazem como característica o isolamento e, ao contrário de outras profissões, é um trabalho que se realiza sozinho. Porém, identificamos que os professores inseridos em processos de formação

[58] Para Gauthier et al. (2013, p. 207), "o planejamento abrange um conjunto de objetos, mas os resultados obtidos dizem respeito apenas a aspectos tais como a finalidade almejada pelo ensino [...], os conteúdos a serem ministrados [...], as atividades de ensino [...] e o ambiente educacional [...]".

continuada *in loco* afirmam a regularidade no trabalho colaborativo e a aprendizagem com os pares.

Para Mesquita, Formosinho e Machado (2009), as "culturas de colaboração são dificultadas num sistema escolar onde [...] a docência se baseia, quase somente na relação dos professores com os seus alunos, não promovendo interações dos professores entre si". Dessa forma, entendemos a importância desse contexto na constituição de modos de agir que rompam com o individualismo e promovam experiências de trabalho pautadas na participação e colaboração.

Destacamos, ainda, que quando observamos a articulação entre as identidades atribuídas (instituição) e as identidades incorporadas, de forma unânime, os professores (envolvidos na pesquisa) demonstram aceitação e, portanto, não existem grandes divergências entre o que o poder público indica e a imagem que o professor faz de si. Entendemos que o fato de os professores estarem inseridos em processos de formação continuada *in loco* favorece essa articulação.

Diante do exposto, concordamos com André (2010, p. 176) que "o processo de constituição da identidade profissional deve ser [...] um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes". Contudo, é fundamental que esses processos considerem as trajetórias sociais dos envolvidos, suas disposições e saberes.

Ao finalizarmos a produção desta dissertação, nos sentimos parcialmente contemplados com relação aos resultados alcançados. Podemos considerar que estes representam boas contribuições para os estudos sobre as identidades docentes, mas indicam também que há muito a ser explorado. Com certeza, a temática estudada compreende uma discussão complexa, e concordamos com Hall (2005) ao afirmar que os estudos sobre identidade são pouco desenvolvidos pela ciência social contemporânea, e que, portanto, ainda não é possível colocá-los à prova.

A argumentação de Hall (2005) fortalece nossa posição de que as identidades estão sempre em processo, sempre sendo formadas, e é exatamente o que justifica buscarmos compreender as experiências socializadoras que ocorrem na trajetória social e nos múltiplos contextos, como elementos da constituição identitária.

É necessário reconhecermos que nem todas as questões levantadas no início deste estudo foram respondidas, e outras surgiram na medida em que o estudo foi sendo desenvolvido. Talvez seja interessante, para futuros trabalhos, aprofundarmos a investigação sobre as disposições e competências desenvolvidas pelos docentes que contribuem para processos de

formação continuada *in loco*. Também nos parece ser importante investir em estudos comparativos sobre os contextos de formação continuada *in loco*, identificando quais as contribuições para a ressignificação das práticas docentes e o impacto no desenvolvimento profissional. Por fim, consideramos importante ampliar os estudos sobre o dispositivo metodológico dos retratos sociológicos, por se configurar como uma abordagem inovadora no campo da formação de professores.

Justamente por chegarmos a esta conclusão é que esperamos que o fruto deste trabalho se transforme em fonte de estudos e reflexões para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P.; ANÍBAL, A.; PALIOTES, F. Do método biográfico em Sociologia da Educação. **Sociologia da Educação - Revista Luso-Brasileira**, n. 2, 2011.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

ALVES, A. R. C. Dos habitus de classe aos patrimônios individuais de disposições: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 42, mai/ago. 2016, p. 294-327.

AMÂNDIO, S. O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire. **Sociologia:** Problemas e Práticas, 2014. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n76/n76a02.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

AMBROSINI, B. B. **Aspectos da construção da identidade docente de professores de Ciências e Biologia, atuantes na rede pública estadual do município de Porto Alegre, egressos da UFRGS**. 2012. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente** - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

BATISTA, S. H. S. S. Formação. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 135-137.

BAROLLI, E.; NASCIMENTO, W. Retratos sociológicos e desenvolvimento profissional docente. In: MASSI, L.; LIMA JUNIOR, P.; BAROLLI, E. **Retratos da docência:** contextos, saberes e trajetórias. Araraquara: Letraria, 2018. p. 410-434.

BELTRAN, A. C. **Projetos Especiais de Ação;** um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo. 2012. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 2012.

BENITES, L. C. **Identidade do professor de educação física:** um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica. 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

BENJAMIN, W. Teses sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222-232.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001.

BORGES, C. **Os professores da educação básica de 5a. a 8a. série e seus saberes profissionais.** Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2003.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 18 maio 2018.

COSTA, A. F.; LOPES, J. T. **Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior:** sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos em Sociologia, 2008.

DAVIS, C.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. (Relatório de pesquisa).

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 31, p. 213-230, 2008.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre a formação de professores. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DONATO, M. E. Formación. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 138-140.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Porto. Porto Editora, 1997.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia? 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.

FORNAZARI, G. Formação de professores em serviço ou controle? **Problematização a partir da bibliografia dos Projetos Especiais de Ação (PEA) desenvolvidos entre 1993 e 2007 numa escola de ensino fundamental da rede educacional da cidade de São Paulo.** 2009. 253 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas , v. 31, n. 113, dez. 2010.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí-RS: INIJUI, 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018.

IZA, D. F.; BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação,** v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339. Acesso em 25 jan 2018

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos:** disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, B. Patrimônio Individual de Disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia: problemas e práticas**, n. 49, 2005, p. 11-42, 2005.

LAHIRE, B. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez., 2015.

LAWN, M. Os professores e fabricação das identidades. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul/dez. 2001.

LIMA JUNIOR, P. R. M. **Evasão do ensino superior de física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**. Tese (Doutorado em Física) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LIMA JUNIOR, P. R. M.; MASSI, L. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 559-574, 2015.

LIMA JUNIOR, P. R. M.; MASSI, L. Introdução. In: MASSI, L.; LIMA JUNIOR, P.; BAROLLI, E. **Retratos da docência:** contextos, saberes e trajetórias. Araraquara: Letraria, 2018. p. 20-51.

LIBANEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LOPES, A. Mal-estar docente: os professores em busca da identidade. **Revista de Psicologia e Ciências da Educação**, n. 3/4, p. 105-110, 1992.

LOPES, J. T. Subjetividade plural no mundo contemporâneo. Dossiê – VI Colóquio Internacional de Ciências Sociais – O Mundo contemporâneo: Crises, Rupturas e Emergências. **Cronos**, Natal, v. 13, n. 1, p. 81-88, jan./jun. 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCELO, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. A Identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1. Acesso em: 08 abr. 2018.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MASSI, L. Saberes docentes e disposições: aproximações possíveis. In: MASSI, L.; LIMA JUNIOR, P.; BAROLLI, E. **Retratos da docência:** contextos, saberes e trajetórias. Araraquara: Letraria, 2018. p. 385-409.

MASSI, L.; VALERO, R.; AGOSTINI, G. Explorando a potencialidade do conceito de disposição na formação de professores de Ciências. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 2017, Florianópolis. **Anais…**, Florianópolis, 2017. p. 1-10.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para educação básica uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan/mar. 2000.

MORAN, J. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013. p. 27-29.

MESQUITA, E., FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In: II SIMPÓSIO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR, 2009, Aveiro, Universidade de Aveiro. **Atas...**, Aveiro, 2009.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **NUANCES**: estudos sobre Educação, Unesp Presidente Prudente, v. 3, n. 3. p. 5-14, 1997. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/50. Acesso em: 10 set 2018

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, H.; OLIVEIRA, P.; SUSIN, P. Narrativas e pesquisa biográfica na sociologia brasileira: revisão e perspectivas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 359-382, mai./ago. 2014.

SÃO PAULO (Município). Portal da Secretaria Municipal de Educação. [s.d.]. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx. Acesso em: 15 jan. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental:** Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2017. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Home/Index/. Acesso em: 10.abr. 2019.

SÃO PAULO. Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. **Prefeitura do Município de São Paulo**, 26 jun. 1992. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/1992/1122/11229/lei-ordinaria-n-11229-1992-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-municipal-e-da-outras-providencias. Acesso em: 15 jan. 2019.

SÃO PAULO. Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993. Dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo e dá outras providências. **Prefeitura do Município de São Paulo**, 12 nov. 1993. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/1993/1143/11434/lei-ordinaria-n-11434-1993-dispoe-sobre-a-organizacao-dos-quadros-dos-profissionais-de-educacao-da-prefeitura-do-municipio-de-sao-paulo-e-da-outras-providencias. Acesso em: 15 jan. 2019.

SÃO PAULO. Portaria nº 2.083, de 13 de abril de 1994. Regulamenta o Projeto Estratégico de Ação. **Prefeitura do Município de São Paulo**, 13 abr. 1994. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-2083-de-14-de-abril-de-1994. Acesso em: 15 jan. 2019.

SÃO PAULO. Portaria nº 3.826, de 8 de julho de 1997. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. **Prefeitura do Município de São Paulo**, 08 jul. 1997. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-3826-de-9-de-julho-de-1997. Acesso em: 15 jan. 2019.

SÃO PAULO. Portaria nº 1.654, de 5 de março de 2004. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. **Prefeitura do Município de São Paulo**, 05 mar. 2004. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-1654-de-6-de-marco-de-2004. Acesso em: 15 jan. 2019.

SÃO PAULO. Portaria nº 654, de 4 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências. **Prefeitura do Município de São Paulo**, 04 fev. 2006. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-654-de-4-de-fevereiro-de-2006. Acesso em: 15 jan. 2019.

SÃO PAULO. Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993. **Prefeitura do Município de São Paulo**, 26 dez. 2007. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14660-de-26-de-dezembro-de-2007. Acesso em: 15 jan. 2019.

SÃO PAULO. Portaria nº 1.566, de 19 de março de 2008. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências. **Prefeitura do Município de São Paulo**, 19 mar. 2008. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-1566-de-19-de-marco-de-2008. Acesso em: 15 jan. 2019.

SÃO PAULO. Decreto nº 54452, de 10 de outubro de 2013. Instituí na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação São Paulo. **Prefeitura do Município de São Paulo**, 10 out. 2013. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54452-de-10-de-outubro-de-2013. Acesso em: 15 jan. 2019.

SÃO PAULO. Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. **Prefeitura do Município de São Paulo**, 24 jan. 2014. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-901-de-25-de-janeiro-de-2014. Acesso em: 15 jan. 2019.

SÃO PAULO. Instrução Normativa 22, de 11 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a organização das Unidade de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2019, e dá outras providências. **Prefeitura do Município de São Paulo**, 11 dez. 2018. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-22-de-11-de-dezembro-de-2018. Acesso em: 15 jan. 2019.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização no mundo contemporâneo. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez., 2006.

SILVA, H. R. K. da. Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia. **Métis**: história & cultura, v. 1, n. 1, p. 25-38, jan/jun. 2002.

SLAVEZ, M. H. C. **Percursos identitários de professores alfabetizadores no município de Paranaíba – MS**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos PósGraduados em Educação, História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA-NETO, A. As idades do corpo (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades. In: GARCIA, R. L. (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 35-64.

VILLANI, A. Prefácio. In: MASSI, L.; LIMA JUNIOR, P.; BAROLLI, E. **Retratos da docência:** contextos, saberes e trajetórias. Araraquara: Letraria, 2018. p. 7-16.

ZANINI, R. **A identidade profissional do professor de Matemática frente ao trabalho docente no ensino fundamental em ciclos**. 2006. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ANEXOS

ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Kety Cristina Nunweiler**,** estudante do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da EACH-USP, estou realizando uma pesquisa sobre Identidade Profissional, sob a orientação da Profa. Dra. Verônica Marcela Guridi.

Essa pesquisa tem como finalidade compreender a construção da identidade profissional docente a partir dos múltiplos processos de socialização e em particular da socialização profissional.
Para tanto, gostaria que você participasse desta pesquisa, na qual me comprometo a respeitar o seu direito de:

1. Ter liberdade de participar ou deixar de participar do estudo;
2. Manter o seu nome em sigilo absoluto;
3. Interromper a participação na pesquisa caso se sinta incomodado (a) com a mesma;
4. Responder às questões levantadas pela pesquisadora caso seja solicitado (a) para uma entrevista, onde será marcado um local, horário e data em que possa se sentir mais confortável;
5. Garantia de receber uma resposta a alguma dúvida durante ou após a entrevista.

Esclareço-lhe ainda que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos e que essa participação não inclui nenhum tipo de remuneração.
Este Termo de Consentimento será emitido em duas vias, sendo que uma via ficará em poder do pesquisador e a outra em poder do participante.
Deixo telefone para contato: (11) 989386766 e o endereço eletrônico ketycris@usp.br, para que possa obter mais esclarecimentos ou informações sobre o estudo e sua participação.

Grato (a) pela atenção

_____

Assinatura do pesquisador

Declaro que, após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, ____/_____/_____

_____
Assinatura

APÊNDICES

APÊNDICE A: GRADE DE ENTREVISTA 1

História familiar

1. Onde nasceu e viveu a infância?
2. Com quem morava na infância?
3. Conte sobre a origem e trajetória do pai? (local de nascimento. Profissão, escolaridade...)
4. Conte sobre a origem e trajetória da mãe? (local de nascimento. Profissão, escolaridade...)
5. Você tem Irmãos? Conte sobre eles (idades, escolaridade, relação na infância e hoje)
6. Na infância como eram as questões familiares? (financeira, religião, lazer, cultura...)
7. Como era o relacionamento dos seus pais? Haviam outros familiares envolvidos na situação doméstica?
8. Como eram os grupos na infância? (vizinhos, brincadeiras preferidas, local para brincar...)
9. Como foi a adolescência? O que gostava de fazer? Quando surgiam tensões como resolviam?
10. Mantem ainda relação com pessoas dessa época?
11. Você é Casado/tem um relacionamento? Tem filhos?
12. Se casado ou em um relacionamento, quanto tempo, o que ele/ela faz?
13. Se com filhos – Quantos, idade, escolaridade, onde estudam (público/privado), relação com a escola, tensões e desafios na educação...
14. Como é a vida na família hoje? Residem próximo? Se encontram com que frequência e em que momentos? O que fazem juntos?
15. Quais os acontecimentos mais marcantes na história da família? Que mudanças esses acontecimentos provocaram?

APÊNDICE B: GRADE DE ENTREVISTA 2

História Escolar

1. Frequentou a Educação Infantil? Onde?
2. Como era? Atividade, espaço, professores?
3. Como foi a alfabetização? Rápida ou com dificuldades?
4. Como era a relação com os professores?
5. Em que escola? (Pública, privada, no bairro, estrutura...)
6. O que marcou a passagem do ensino fundamental I para o II?
7. Quais as disciplinas preferidas?
8. Qual o espaço preferido da escola?
9. Como era a relação escola-família? Seus pais participavam das reuniões, acompanhavam as aprendizagens?
10. Foi retido(a) alguma vez?
11. Fazia alguma atividade extra, fora da escola?
12. Onde cursou o ensino Médio?
13. Qual o tipo de curso – regular ou profissionalizante?
14. A entrada no curso superior veio na sequência do ensino médio? Fez curso pré vestibular?
15. Qual Curso Superior fez? Como foi a escolha do curso?
16. Em que faculdade estudou? (Pública ou privada)
17. Como era a instituição?
18. Como era a vida de universitário? Acontecimentos marcantes, dificuldades, grupos de amigos?
19. Fez outras graduações ou pós-graduações?
20. Quais dificuldades, crises, tensões que passou durante a vida escolar? Como conseguiu resolver?
21. Algum professor foi inspiração para escolha da carreira docente?

APÊNDICE C: GRADE DE ENTREVISTA 3

História profissional

1. Quando começou a trabalhar? Em que?
2. Quando e como iniciou a carreira docente?
3. E na PMSP, como começou?
4. Como foi a experiência inicial como docente?
5. Há quanto tempo faz opção pela JEIF?
6. Quais os motivos que o levaram a optar pela jornada?
7. Qual a importância do PEA para sua prática?
8. Durante o tempo que você vem participando da formação, o que ou quais temas foram mais relevantes?
9. Você acredita que o PEA contribui para o seu desenvolvimento profissional? Como?
10. Como é a relação com seus pares durante a formação?
11. Você acredita que a formação na unidade educacional é suficiente para a sua prática profissional?
12. Comente outras questões que acredite ser relevante sobre as suas vivência no ambiente de trabalho.