

3 Vida de professor – objeto singular

“...ver os professores não como objectos de investigação mas como pessoas que têm algo a dizer acerca dos seus processos identitários”. (SARMENTO, In: FORMOSINHO, 2009, p.19)

Falar de profissionalização docente poderia nos colocar num campo sinuoso. Isso porque nos permitiria discutir a docência buscando, nos meandros dessa atividade, o universal, o único, o que nos une enquanto categoria. Pensar a atividade docente e, especialmente, sua profissionalização como objeto de pesquisa, contudo, nos permite vislumbrá-la não como um elemento em si, mas como componente de um todo mais amplo, qual seja, a ação de sujeitos ímpares numa atividade diversificada por seus contextos de ação e, ainda, pela individualidade que permeia o fazer pedagógico.

Formosinho (2009) discute o papel do professor na chamada escola de massas. Nesse contexto, a tarefa do professor é complexificada, na medida em que essa é, por excelência, uma escola mais heterogênea, essencialmente na dimensão humana. Exatamente por isso, a heterogeneidade deve ser assumida como característica, também, do corpo docente, já que não seria possível falarmos de unidade numa atividade marcada por tantas diferenças e nuances, que vão, de acordo com o autor (FORMOSINHO, *op. cit.*, p.19)

desde as diferenças individuais, que se manifestam, por exemplo, nos estilos e modos de ensinar, no grau de empenhamento, etc., às diferenças ou afinidades entre grupos, que distinguem, aproximam e ou opõem uns professores em relação a outros, no interior da própria escola ou no grupo ocupacional mais amplo.

Vários fatores podem exemplificar tal heterogeneidade: nível em que lecionam; disciplina a qual se dedicam; modalidades diversas de organização do processo de ensino, desde a regência até as aulas compartimentadas, passando por trabalhos isolados ou em equipes; a situação profissional – estatutário ou celetista, contratado ou efetivo; o tempo de serviço; as habilitações acadêmicas; a localização e a dimensão da escola em que lecionam; a adesão ou não ao

sindicato; acesso à formação continuada; progressão ou não na carreira; diferentes concepções acerca do que é ser professor. Estes, dentre outros fatores, apontam a grande diversidade interna à profissão docente e, conseqüentemente, fazem compreender porque é tão difícil estabelecer parâmetros para o *bom professor* ou mesmo para o que se espera do docente. “São exemplos que revelam a diversificação da função docente e a impossibilidade de esta ser concebida numa perspectiva unificadora e consensual” (FORMOSINHO, *op. cit.*, p.20).

De acordo com o autor, a questão da indiferenciação docente é um dos problemas enfrentados por esses profissionais. Numa atividade tão diversificada, é impossível tratar a todos como iguais e esperar, então, comportamentos ou práticas que se assemelhem. Discutir a profissionalização docente implica ter em mente aspectos relacionados à opção pelo magistério, sua formação, seu desenvolvimento profissional, sua carreira e seu contexto de atuação, elementos sempre marcados por suas motivações para a permanência no ofício. Dessa forma, discutir tal aspecto dirige-nos para a compreensão da própria pessoa do professor.

Ainda de acordo com Formosinho (*op. cit.*, 2009, p.46), “é evidente que a profissionalização visa atenuar essas diferenças e sujeitá-las a um filtro que reduza a variedade dos comportamentos profissionais possíveis. Mas será a vida profissional que proporcionará outros factores de diferenciação.” A concepção profissional da função docente tem em conta a finalidade última da educação escolar. Na tarefa de instruir, promover a socialização e o desenvolvimento de outrem, não pode haver trabalho igual – instrução igual, estimulação igual.

Ao entrar em contato com as histórias narradas pelas professoras entrevistadas e que hoje atuam na Escola da Ladeira, foi possível perceber que a profissão docente se desenvolve, no contexto atual, de forma particular, sendo desempenhada também por sujeitos particulares e que trazem, em suas histórias, trajetórias específicas de vida. Foi possível também, contudo, perceber nuances comuns, aspectos que unem tais histórias e que, de alguma forma, se não determinam, ao menos apontam para a opção feita pelo magistério e sua permanência no ofício.

O conceito de trajetória na perspectiva bourdieusiana foi essencial para compreender como histórias tão diferentes podem ser lidas e interpretadas, ao mesmo tempo, buscando nelas a unicidade e o particular. Para esse autor (BOURDIEU, 1996), olhar para as trajetórias distingue-se de olhar para biografias

isoladas, na medida em que as mesmas devem ser lidas à luz do contexto e dos diferentes campos em que transita o sujeito social.

Tendo esse autor como referencial, Montagner (2007, p.255) afirma:

Se o campo está em permanente mudança, a trajetória social é o movimento dentro de um campo de possíveis definido estruturalmente, mesmo que as estratégias e os movimentos individuais sejam ao acaso. O sentido, ou sentidos, de cada ato do agente ou de um grupo social, só ganha solidez sociológica quando relacionado com os estados pelos quais passou a estrutura do campo enquanto espaço relacional dos postos, posições e disposições dos agentes dentro desse campo em cada momento.

Olhando para essas trajetórias, buscando nas particularidades os pontos de encontro, percebemos como a identidade²⁷ profissional de cada uma das professoras, permeada por sua trajetória social, é construída no caminhar, na trilha a qual aderiram a partir de suas muitas experiências, tanto pessoais quanto profissionais. Desde a entrada na profissão até a permanência na Escola da Ladeira, passando por seus projetos e sonhos, o caminho único trilhado por cada uma denuncia não apenas sua trajetória profissional, mas especialmente seu processo de profissionalização, constituído por suas vivências, escolhas possíveis e contextos.

3.1

Escolha ou aderência: ainda debatendo a vocação e a profissão

“Tão importante para a realização e sucesso profissional como a formação é a escolha da profissão”, afirma Formosinho (2009, p.32). Olhar para a profissionalização desse grupo não pode prescindir, então, de um olhar para sua aderência à profissão. Uso aqui o termo *aderência* e não escolha por acreditar, exatamente, que para esse corpo docente, o magistério não foi uma escolha *a*

²⁷ Utilizo, aqui, o conceito de identidade desenvolvido por Dubar (2005, p.136), para quem “a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Assim, o processo biográfico e o processo relacional concorrem para a construção da identidade dos sujeitos – identidade para si e identidade para os outros.

priori, mas, sim, um processo de aderência construído durante o curso de formação inicial ou mesmo já na prática da atividade docente.

Ao serem questionadas acerca da opção feita pelo magistério, as professoras entrevistadas denunciam uma realidade interessante: apenas uma delas afirma ter escolhido o magistério como primeira opção, desde sua infância. Em sua entrevista, **Elizabeth** relata como, ainda pequena, brincava de “aulinha” com suas bonecas e como manteve, desde aquela época, o desejo de ser professora. O relato acerca de sua experiência como normalista traz detalhes que comprovam sua escolha e aderência ao ofício e o prazer que sentiu em poder concretizar seu desejo. Embora tenha se dedicado a outras atividades, como o teatro e, recentemente, o atendimento psicopedagógico, sua opção pelo magistério é clara, e deixa nítidos não apenas o prazer que diz ter com sua ação – prazer consciente na medida em que aponta a situação atual da profissão e sua necessária ascensão a um patamar de credibilidade e valorização sociais – como também sua crença na importância do aprimoramento constante por parte dos profissionais da educação. Todas as outras entrevistadas, porém, denunciam um caso diferente: a opção pelo magistério após a vivência do curso de formação inicial ou mesmo de sua prática na atividade pedagógica.

Só comecei a dar aulas uns dez anos depois de formada. Eu fiquei desempregada, aí as pessoas diziam “você é professora”, e eu dizia “eu não quero dar aula, não”, mas de tanto as pessoas falarem e eu precisando, acabei dando aula.
(**Marilza**)

O relato de **Marilza** exemplifica tal situação. Envolvida, em plena década de 90, pelo *boom* da informática, seu desejo era aprimorar-se nessa área. Tinha consciência, porém, de que sua formação anterior e sua declarada falta de dedicação aos estudos durante o EM não lhe possibilitariam ser aprovada num vestibular cuja relação candidato-vaga, segundo ela, era, na época, altíssima. Assim, optou por cursar Matemática, considerando ser esta uma área afim àquela que condizia com seu desejo inicial e, ainda, por ser a única disciplina com a qual se identificara de alguma forma na escola básica.

Já no segundo ano da faculdade, empregou-se numa grande empresa na área de tecnologia – seu desejo inicial – e concluiu a graduação apenas para “*ter o diploma*”. Nunca pensou em lecionar. Conforme explicitado no trecho transcrito

acima, isso só se tornou uma opção por necessidade. Desempregada e precisando trabalhar, prestou concurso para o Estado e foi aprovada, iniciando, assim, uma carreira no magistério, tanto público quanto privado. Sua aderência deu-se, então, por necessidade e não por escolha ou desejo.

Para outra professora, essa aderência se deu ainda enquanto cursava o Normal:

Quando eu fazia o antigo primário, eu não queria muito, não tinha decidido qual profissão. Eu via que as meninas naquela época faziam Normal... porque naquela época era Normal, científico ou escola técnica. O científico era o 2º grau, a escola técnica, tinha que escolher mecânica, eletrônica e esse lado não tinha nada a ver comigo. Eu via que quem optava por fazer científico, terminava aquilo e ia trabalhar no comércio pra ganhar o salário mínimo. Não via grande coisa em ser professora, mas via que as meninas que faziam o Normal pelo menos tinham uma profissão, e em relação às outras opções era a melhor. Então foi assim que eu comecei o Normal. Mas quando eu estava lá, eu passei a gostar realmente. Tanto que depois fiz a faculdade justamente pensando em lecionar, poderia ter feito outra coisa. (Assuemir)

Da mesma forma, **Rose** afirma:

...quando eu comecei a dar aula, eu ia pra escola triste, sabe, assim... novamente, ir pra aquela sala de aula, aguentar... hoje não, hoje eu faço da sala de aula o meu momento de vida, entendeu? Porque se você começar a pensar no salário, começar a pensar no comportamento, se você começar a pensar nas suas escolhas, não dá... Hoje não, eu invertei, eu vejo a sala de aula como um momento que eu vou lá, dou risada com eles, horário de rir a gente ri, hora de contar a vida em sala, horário de discutir... (Rose)

Pelos relatos ouvidos, é perceptível como a aderência à profissão está ligada, na interpretação das professoras, ao gosto aprendido. Em estudo publicado acerca da escolha profissional do magistério por um grupo de universitários, Valle (2006, p.179) defende que essa opção não é feita com base em características de personalidade, como poderia aceitar o senso comum. Ao contrário, tal opção

depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional. Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acabam por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional.

Compreendendo as escolhas individuais como vinculadas às estruturas objetivas dos campos, em termos bourdieusianos, é necessário entender tal processo destacando, para isso, a influência da socialização primária – familiar – e, ainda, suas experiências escolares. A posição social dos pais, as atividades que exercem e sua posição sociocultural ou nível de escolarização, bem como sua própria escolaridade circunscrevem o leque de possibilidades utilizado como referência para a escolha profissional.

As marcas de escolarização das professoras entrevistadas denunciam um gosto desenvolvido pelos estudos desde o início da escolaridade e, ao mesmo tempo, o valor dado pela família à prática do estudo, embora algumas delas afirmem não terem sido boas alunas e precisarem de empenho e esforço para a aprovação.

E sempre fui boa aluna, sempre gostei de estudar. Nunca fui uma aluna de não precisar estudar e tirar nota. Não. Sempre uma aluna que precisava estudar, mas sempre nota. Nunca fiquei em recuperação, nunca fiquei em prova final, mas sempre estudando muito. E passei pra UFRJ sem precisar de concurso (sic), sem nada. Só estudando sozinha. Mas estudando. Se eu não estudasse, não tinha como. Não era daqueles alunos que absorvem só escutando, chega lá e... não.
(Ana)

Da mesma forma **Rose**, cujo acesso aos estudos foi dificultado por sua infância pobre no interior de São Paulo, relata seu empenho para conseguir ser aprovada no vestibular para uma universidade pública:

Estudei muito aquele ano, deixei muitas vezes, assim, de sair de casa, sabe, e ficava muito tempo estudando, tudo com livro achado, nunca pude comprar livro, aí eu catava no lixo, o lixo que as pessoas tinham jogado fora, aí eu levava pra casa, eu apanhava no lixo, né, e levava pra casa e ficava pra mim, estudando.
(Rose)

Os dados expostos na tabela 2, aferidos a partir dos questionários aplicados às professoras da Escola da Ladeira, demonstram uma lógica interessante em sua vida escolar. Se a primeira fase da escolaridade desse corpo docente (EF) foi vivida especialmente em instituições públicas de ensino, essa lógica se altera no momento de cursar o ensino superior: grande parte das professoras precisou recorrer ao ensino privado para concluir sua graduação.

Tabela 2: Tipo de instituição de ensino em que cursou a escolaridade								
	1º SEGMENTO		2º SEGMENTO		ENSINO MÉDIO		ENSINO SUPERIOR	
	Público	9	81,8%	7	63,6%	6	54,5%	4
Privado	1	9,1%	3	27,3%	4	36,4%	5	45,5%
Em branco	1	9,1%	1	9,1%	1	9,1%	2	18,2%
Total	11	100%	11	100%	11	100%	11	100%

Fonte: Questionário do Professor – GEPPE

De acordo com Gatti (2009, p.62), os dados analisados no estudo por ela coordenado demonstram como a oferta de vagas nos cursos de formação de professores em instituições privadas cresceu nos últimos quinze anos. Mais que isso, essas instituições são procuradas devido ao grande número de vagas ofertadas, aos vestibulares menos concorridos que nas instituições públicas (especialmente nas privadas de menor prestígio) e, geralmente, por alunos trabalhadores, que precisam estudar à noite. A lógica apresentada no quadro acima, então, ratifica a ideia de que o corpo docente dessa escola advém de classes menos favorecidas. Muitas professoras afirmaram, inclusive, que só conseguiram se graduar numa instituição privada porque lançaram mão de bolsa de estudos.

Não raro, as professoras fizeram menção às mães como donas de casa, por vezes incentivando o estudo da filha e esperando, para ela, um futuro diferente do seu.

A minha mãe sempre falou muito pra gente que a gente tinha que estudar, que a gente tinha que ir além, porque conhecimento ninguém tira da gente... e principalmente conhecimento voltado pra essa área de trabalho pra que a gente pudesse se sustentar, tanto que com 14 anos eu já trabalhava, com 18 eu já mantinha a minha casa junto com a minha irmã (Elaine)

Como no exemplo acima, as histórias denunciam, de forma clara, a necessidade de trabalhar como fator motivador para essa opção. Sua origem de classe média baixa apontava para o estudo como um caminho de inserção no mercado de trabalho. Em seu relato, **Elaine** descreve o orgulho de ter sido a primeira de sua família a concluir um curso universitário, ressaltando a relevância

de isso ter se dado numa instituição pública. E, ainda, ressalta o fato de que, durante o período de sua graduação, já atuava como professora:

Consegui terminar a faculdade em quatro anos e meio porque eu tive que atrasar uma disciplina por causa de questões de trabalho. A disciplina era num horário que eu não podia abrir mão dos lugares que eu tava trabalhando. Aí eu atrasei um pouquinho, peguei a Licenciatura tudo junto, na parte de Licenciatura é que eu vi a importância do meu Magistério. (Elaine)

Dentre todas as entrevistadas, apenas uma conseguiu indicar uma professora, do antigo primário, como tendo um papel de influência em sua decisão. No mais, mesmo os professores lembrados não foram classificados, pelas entrevistadas, como tendo papel decisivo em sua escolha.

Assim, a influência familiar não parece ter sido decisiva para o ingresso na profissão no que diz respeito ao exemplo e à valorização dada à profissão. Raros casos de professores na família foram citados, sempre com pouca importância diante da decisão tomada. Ao contrário, a influência da família veio exatamente pela necessidade de uma profissão e de inserção no mercado de trabalho. Advindas de classes menos favorecidas, as professoras aderiram a uma profissão que lhes ofereceria emprego e renda.

Diante dos relatos ouvidos, seria possível afirmar que o magistério se deu, para a grande maioria dessas professoras, como a escolha possível dentro do leque de possibilidades que lhes foi oferecido tendo em vista seu lugar no campo (BOURDIEU, 2007). Diante da necessidade de trabalhar e da facilidade encontrada no acesso aos cursos de formação para o magistério, muitas delas abriram mão de outros sonhos (Psicologia, Fonoaudiologia, Informática) para dedicarem-se à área. Algumas afirmando a dificuldade que teriam, devido a sua escolarização anterior, para serem aprovadas em vestibulares cuja relação candidato-vaga era alta; outras afirmando a facilidade que encontrariam para cursar as disciplinas dessa área; outras, ainda, pela imposição da realidade no tocante à necessidade de estudarem à noite para ingressarem no mercado de trabalho. De alguma forma, a opção foi marcada pelas possibilidades que se colocavam de forma concreta diante delas. A aderência à profissão se deu, então, marcada por suas trajetórias individuais e, ao mesmo tempo, por seu contexto social.

É interessante, contudo, que ao serem questionadas sobre os motivos que levam alguém a optar pela profissão hoje, as entrevistas definem a vocação para o magistério como elemento essencial.

Só muito amor e muita vocação. Porque não é pelo financeiro, há muitos anos que não é mais. É por dom, por vontade mesmo. Ser professor é um dom. Você pode saber muita Matemática, ou ser muito letrado, mas se não souber transmitir e tiver paciência pra lidar com as diferenças também, com os valores dos alunos, que às vezes são diferentes dos seus, não vai funcionar. (Elizabeth)

Primeiro a vontade de ser professor, o que chamamos de dom, e a segunda coisa possível... entre os cursos, pra quem faz uma faculdade particular, que a pessoa pode pagar é Letras ou Pedagogia que são os cursos mais baratos. (Tião)

Chama a atenção a forma como, no imaginário desses profissionais, a docência está ligada ao dom, à vocação. Independente do segmento no qual atuam, ou da formação específica que têm, as professoras entrevistadas, quase que com unanimidade, apostam no gosto, no prazer e no dom como essenciais para a escolha do magistério como profissão hoje. Isso nos faz pensar a respeito de duas coisas: a primeira, como ideologicamente essa categoria está marcada, no senso comum, pelo estigma da vocação, mesmo entre professoras tituladas em nível superior e que desenvolveram, em sua própria experiência, esse gosto, de forma geral, *a posteriori* – ou seja, não foram logo tomadas pela tal vocação; a segunda, como o lugar social ocupado hoje pelo professor e a crescente desvalorização de seu papel impõem a necessidade de que esse profissional se apegue ao prazer pessoal e, por vezes, à facilidade de acesso à formação e ao mercado, como motivos para a aderência ao ofício.

As professoras reconhecem essa vocação em sua própria opção:

Fiz Magistério na Júlia Kubtschek. Na época que eu fiz eu vou te confessar que eu não sabia nem porque tava fazendo. Eu era muito nova, eu entrei no EM com 14 anos ainda, então eu não sabia. Eu fui meio que empurrada pela minha mãe: "Vai que pelo menos tem uma profissão". Então eu realmente comecei... (...) Então assim, de cara eu não senti muito bem o que era ser professora. Do 2º ano em diante a gente começou a estudar as matérias mais voltadas pra Educação, aí já começou a entrar estágio, aí eu vi que realmente encontrei a minha vocação. Eu gosto muito de dar aula. Eu costumo dizer que se acabar a profissão eu tô perdida, porque eu não sei fazer outra coisa. Eu sou péssima vendedora, eu realmente não me vejo fazendo outra coisa. (Elaine)

Ah, eu gosto. Não me arrependi em nenhum momento, né? Nos percalços da vida, né? As tristezas, né? Decepções... Mas eu não me vejo de uma outra maneira, numa outra carreira... É ser professora... Eu nasci pra isso mesmo.
(Helga)

A “identidade vocacional”, de acordo com Valle (2002) é uma herança das Escolas Normais, construída com base numa concepção missionária do magistério e em virtudes morais e espirituais. Identificada com o papel da mulher, voltada para o cuidado e o afeto, a vocação, reconhecida muitas vezes desde a mais tenra idade, estimula uma prática pedagógica pautada em valores humanistas. Valle (*op. cit.*, p.212), contudo, adverte:

Ora, tanto no campo sociológico quanto educacional os estudos sobre dom e vocação se multiplicam sistematicamente e demonstram que não se pode mais reduzi-los às ideias de disposição inata, de aptidão natural, de dádiva divina ou de graça, que remetem aos sentimentos de generosidade, de desprendimento e de sacrifício. (...) É necessário mostrar como, e em relação a que expectativas, se constrói socialmente em certos indivíduos o sentimento de uma vocação singular. Esses sentidos estão frequentemente subjacentes às escolhas pessoais, conferindo às profissões, ou a algumas delas, uma especificidade própria, *sui generis*, que delinea um determinado perfil profissional e conduz a um tipo particular de engajamento.

As narrativas apontam, coerentemente, para uma vocação construída no dia a dia da sala de aula. Contudo, demonstram como muitas dessas professoras acreditam terem “encontrado” sua vocação, como o despertar de algo adormecido. Nesse sentido, a vocação está, aqui, estreitamente aliada ao gosto, à descoberta do prazer da sala de aula. Um prazer que, de acordo com as histórias narradas, não desconhece as mazelas da profissão, mas que ajuda a superá-las.

Vale, então, questionar, até que ponto o dom ou a vocação, ideologicamente construídos, são utilizados como artifício para viver dia a dia uma profissão não escolhida, mas a qual se aderiu por força de sua trajetória. Como uma ideia construída internamente, justifica a prática diária e, ainda, dá sentido a suas escolhas. Ao falarem sobre o que leva alguém a escolher ser professor no contexto atual, nenhuma das entrevistadas citou os afazeres da profissão como algo desejável: ensinar, estar com os alunos, planejar, gerenciar as relações... Estes e outros afazeres não são mencionados. O prazer, o gosto,

apontados de forma genérica, indicam o sentido da “missão” que assumem em seu fazer cotidiano.

Ao tratar das mudanças sociais que têm interferido no trabalho docente e, conseqüentemente, no processo de profissionalização docente na América Latina, Fanfani (2007, p.343) aponta que:

También es importante recordar que el oficio docente siempre tendió a definirse como una mezcla no siempre equilibrada de profesionalismo y de vocación. La idea de "misión" impone un deber de humildad y de dedicación cualidades clásicas del buen maestro de escuela.

Sua análise indica que a luta pela profissionalização docente não prescinde de um aspecto “vocacional”, mas esta não mais compreendida como desapego, como imposição por características pessoais ou apelos sociais marcados pela gratuidade, pelo desinteresse e pelo sacrifício.

Sin embargo, en todos los trabajos que se realizan de persona a persona (servicios personales) se exige el dominio de ciertas competencias técnicas instrumentales más un plus ético de "compromiso", "respeto" y "cuidado" por el otro, en este caso el niño, adolescente o alumno con quien trabaja el docente. Este elemento que bien puede denominarse "vocacional" se considera que es un componente necesario en la definición de la excelencia en la realización del trabajo docente y por lo tanto debe ser desarrollado y fortalecido mediante políticas específicas de formación y mediante dispositivos colectivos gestionados por el propio cuerpo docente (tribunales de ética profesional etc.). Este elemento "no racional" del oficio debe ser incorporado en la definición de una nueva profesionalidad de la docencia. (FANFANI, *op. cit.*, p.349)

Neste sentido, aderir à profissão pode, sim, despertar um sentido vocacional; sentido este, contudo, marcado pela busca de um desenvolvimento que favoreça a construção de uma identidade profissional. A vocação, assim entendida, é não apenas construída, mas alimentada e alicerçada num processo de formação e reflexão constantes. No que tange ao corpo docente que atua na Escola da Ladeira, seria possível afirmar que sua aderência à profissão, feita *a posteriori*, conforme mostramos, não impede o desenvolvimento dessa vocação. Ao contrário, as narrativas indicam que muitos desses sujeitos buscam esse desenvolvimento através de suas práticas formativas e de sua atuação cotidiana neste e em outros espaços. Resta-nos entender, porém, de que maneira a instituição favorece – ou não... – esse desenvolvimento e, ainda, até que ponto

esse processo é consciente e, por isso, passível de produzir rupturas com modelos e práticas vigentes.

3.2

Formação: lócus, conteúdo e sentidos

Um dos aspectos tidos como essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores é sua formação. Tendo em vista a trajetória vivida por cada uma das entrevistadas, diferentes lócus e sentidos são dados a tal processo formativo.

O espaço de formação inicial é aqui compreendido como aquele em que o sujeito inicia seu processo de socialização profissional e, conseqüentemente, a construção de sua identidade profissional. Neste sentido, as contribuições do pesquisador português Rui Canário lançam luz sobre o assunto. Preocupado com as mudanças pelas quais a instituição escolar têm passado, esse autor chama a atenção para o fato de que a formação profissional para a docência coincide com o ciclo vital dos sujeitos (CANÁRIO, 2006, p.26). De acordo com esta concepção, a formação estaria inserida num movimento de educação permanente, do qual a formação inicial é um dos momentos. Para além da aquisição de títulos ou certificados, ela constitui um dos momentos do processo de profissionalização docente através da aquisição de competências a serem revisitadas e reorganizadas a partir de outras experiências formativas, tendo, de acordo com esse autor, a escola como espaço privilegiado.

Ainda de acordo com Canário (2005, 131-132)

Aquilo que as pessoas são é, em larga medida, determinado por aquilo que fazem. O trabalho profissional instituiu-se, na era da modernidade, como uma das fontes essenciais de produção identitária. Esta produção corresponde a um processo dinâmico que atravessa diacronicamente a vida dos indivíduos e resulta do confronto da dimensão individual com as dimensões colectivas da acção profissional. A produção de identidades profissionais confunde-se e sobrepõe-se a um processo largo e multiforme que abrange toda a vida profissional. As situações de formação profissional deliberada correspondem, nesta perspectiva, a “momentos fortes” de socialização profissional, quer sejam actividades de formação inicial ou continua, dentro ou fora do contexto de trabalho.

A vivência desses “momentos fortes” na profissionalização docente, possibilitaria o princípio da constituição de sua própria identidade profissional, marcada pela situação social que envolve, hoje, a tarefa docente. Em Dubar (2005) e seus estudos sobre a socialização encontramos importante referencial para discutirmos a constituição de uma identidade profissional docente marcada pelo contexto. Segundo o autor, os processos identitários se constituem tanto sincrônica quanto diacronicamente, ou seja, ligados a um espaço e a um contexto de ação específicos e, ainda, a uma trajetória subjetiva, socialmente construída. Dessa forma, não apenas a opção pela formação para o magistério, possibilitando a posterior aderência à profissão, mas também as pré-noções trazidas pelas professoras, bem como suas expectativas, relacionadas tanto à empregabilidade quanto à continuação dos estudos, devem ser problematizadas, tendo como referência o contexto atual que marca a constituição da profissão docente.

O quadro a seguir nos oferece dados relativos ao nível de escolaridade desses profissionais:

Tabela 3: Nível máximo de escolaridade				
Ensino Médio (Magistério)	Ensino Superior	Pós-graduação (<i>latu sensu</i>)	Pós-graduação (<i>stricto sensu</i>)	TOTAL
2	2	6	1	11
18,2%	18,2%	54,5%	9,1%	100,0%

Fonte: Questionário do Professor - GEPPE

É relevante a informação de que nove, dentre as onze professoras respondentes ao questionário aplicado ao corpo docente da Escola da Ladeira, são graduadas em sua área de atuação²⁸. A legislação em vigor no Brasil postula esse nível de ensino como o próprio para essa tarefa. Estudo coordenado por Gatti (2009) para a UNESCO mostra como tal exigência, trazida pela LDBEN 9.394/96, em seu artigo 62²⁹, provocou um crescimento expressivo de cursos superiores de licenciatura, voltados tanto para a formação de professores para a EI

²⁸ Para conferir a formação específica de cada entrevistada, vide Quadro de Professores (anexo 8.1).

²⁹ “Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” (LDBEN 9.394/96).

e o EF1, quanto para as áreas tradicionais, que formam os professores dos componentes curriculares específicos do currículo do EF2 e EM.

Embora trate-se de uma escola de pequeno porte, seu corpo docente não apresenta desvios, do ponto de vista da formação inicial, para sua atuação. O título acadêmico de cada um condiz com sua posição na organização dessa instituição.

Apenas duas professoras, atuantes no EF1, fizeram apenas o Curso Normal em nível médio. Vale ressaltar que tais professoras trabalham nessa instituição há muito anos (uma delas há mais de vinte anos e outra teria o mesmo “tempo de casa”, mas ficou afastada dessa escola, atuando em outros espaços, retornando há cerca de um ano). Mesmo assim, demonstram como existe, por parte da direção da escola, um desejo e, de certa forma, uma cobrança para que continuem os estudos. Ambas afirmam, contudo, que, embora gostem de estudar e entendam que o aprimoramento constante é importante para a profissão, já estão perto da aposentadoria, sem maiores ambições na carreira e sem tempo ou recursos suficientes para recorrerem a um curso superior hoje.

...a única coisa que eu pensava em fazer e que eu não tive oportunidade financeiramente mesmo, foi Psicologia. Adoraria ter feito Psicologia, conhecer mais a criança... infelizmente não tive oportunidade, agora já tô cansada, agora não dá mais... às vezes ela [diretora] cobra, mas agora parou de cobrar, acho que porque eu estou com um pé na aposentadoria... até porque também não investe e o salário que a gente tem não dá pra pagar, então fica complicado...
(Rosa)

O que se percebe pelos relatos dessas professoras é aquilo que Huberman (2007) classifica como desinvestimento. Embora ambas afirmem gostar do que fazem, suas falas demonstram certo cansaço para com a profissão, e a falta de interesse num investimento em seu próprio desenvolvimento nesse âmbito.

...hoje eu trabalho aqui porque eu preciso. Eu fui mandada embora (...) e fiquei quase um ano sem trabalhar, aquilo já estava me angustiando, entendeu? Aí surgiu essa vaga, porque a outra menina foi embora... ela [a diretora] sabia que eu não queria voltar pra sala de aula, mas tava precisando. Eu voltei pra cá em junho. Eu nem daria mais aula, porque eu não tava mais querendo, tanto que eu tava... eu era assistente da coordenação. (Dulcineia)

As narrativas dessas duas professoras demonstram, antes de tudo, um certo saudosismo com relação à “escola de antes”. Ambas viveram o período em que a instituição atendia a crianças carentes, em convênio com a LBA. Falando sobre

isso, ambas enaltecem a atenção que recebiam das crianças e de suas famílias, comparando com o descaso que, segundo elas, impera nas relações hoje estabelecidas. Fazem referência, ainda, à antiga proprietária da escola, mãe da atual diretora, que tinha um jeito “próprio”, “diferente” de atuar. Enfim, deixam claro que as mudanças pelas quais vem passando a escola dificultam o trabalho e a lida com os alunos.

Mais que isso, as narrativas indicam como as trajetórias pessoais de cada uma deu voltas inesperadas. Filhos chegando, casamento desfeitos, outros recém-construídos... Os desejos de hoje não são os mesmos de ontem e, nesse caminho, a profissão foi perdendo espaço. Embora, em suas palavras, demonstrem gostar de estar com os alunos, gostar da atividade da docência e mesmo da instituição em si, deixam claro que o tempo passou e que suas expectativas são distintas daquelas de outrora, indicando que o desinvestimento na profissão aponta o investimento em outros aspectos da vida pessoal, conforme preconizado por Huberman (*op. cit.*, p.46). Vale ressaltar que o aspecto essencial para essa análise não é a idade ou a aposentadoria próxima, mas, sim, o momento de vida, o caminho trilhado, a trajetória percorrida.

Se esse desinvestimento aparece para essas duas professoras na falta de interesse por continuar os estudos, aparece, também, na fala de uma professora que, embora atuando na escola há mais de vinte anos, tanto como professora quanto auxiliando na administração, e possuindo diplomas de ensino superior e de pós-graduação *latu sensu*, hoje cursa Direito. Quando questionada acerca dessa sua opção, fez uma longa pausa, e disse apenas que gostava de leis; que talvez fosse uma forma de se dedicar à parte administrativa numa escola. Na mesma perspectiva, o desinvestimento que aqui aparece vem revestido de uma trajetória peculiar e do investimento em outras áreas, em outros projetos.

Repletas de significados, as narrativas são, de certa forma, econômicas no que tange ao aspecto formativo de suas vidas profissionais. Quando questionadas a respeito dos cursos que frequentaram, poucos professores foram citados; poucas informações foram dadas.

As histórias de vida encerram, em si, um significado dado pelos próprios narradores. Conforme nos alertou Bourdieu (1996), a organização e o sentido dos fatos são construídos pelo narrador na medida em que sua memória vai retomando aspectos significativos de sua trajetória. É possível, então, entendermos que uma

escolha feita por força das circunstâncias, num espaço de possíveis, não atendendo diretamente ao desejo desses sujeitos, não apresente sentidos fortes ou significativos. Alguns dados, contudo, nos dão pistas para uma análise desse aspecto de suas trajetórias, marcadas por seu contexto de vida e de atuação.

A minha formação de EM eu considero que foi muito boa. Depois que eu saí da escola, do colégio é que eu vi o quanto o colégio foi bom pra mim. Porque foi um colégio que... foi na base dele que eu consegui passar no vestibular, pra UERJ, que não fiz cursinho. (Elaine)

De forma bastante vaga, conforme o exemplo acima, as entrevistadas classificaram sua formação inicial, em nível médio (Escola Normal) ou superior como “boa”. Poucas indicaram alguns professores como referência nesse período de suas vidas. O ponto forte desse momento das narrativas foi, exatamente, a afirmação de que as lembranças estavam frescas e a denúncia de que embora tivessem tido uma “boa” formação, havia uma distância entre o que aprenderam nos cursos de formação inicial e aquilo que lhes era exigido na atuação profissional.

Minha formação profissional na faculdade foi boa, mas a gente aprende com o dia a dia. A gente vai aprendendo o que é o aluno, como ele se comporta, como funciona. Isso tudo só com a experiência. (Tião)

Aprendi Espanhol mesmo, a falar, a escrever tudo na faculdade. Mas assim, só o comecinho mesmo, o básico, porque dando aula nos cursos, na pancada mesmo fui aprendendo. Eu, no 5º período, já tinha uma bolsa de iniciação à docência pela UERJ então eu já trabalhava, dava aula de espanhol. (Elaine)

cheguei a fazer um concurso mas aí não fui aprovada porque caem coisas completamente diferentes do que você estuda, né? Porque professor é uma coisa... teoricamente é uma coisa, na prática é outra completamente diferente... quando você vai viver o dia a dia a coisa muda de figura... você vai adquirindo experiência na medida que você vai caminhando... não é bem o estudo que te dá... o estudo te dá a teoria, mas as ações é você quem vai determinar no momento certo... é o que a teoria não te dá e a prática vai te dar no dia a dia. (Rosa)

As narrativas retomam uma discussão ao mesmo tempo antiga e contemporânea no que tange à formação de professores: a relação entre teoria e prática. A formação inicial, tida como um *momento forte* no processo de profissionalização docente e aquela que introduz o sujeito no campo da profissão,

lhe confere a oportunidade de constituir a base de sua formação e de sua identidade profissional. Para este fim, Formosinho (2009) nos auxilia a compreender que uma lógica profissionalizante deve embasar a formação desses sujeitos. Segundo ele, a formação dos professores deve desenvolver, ao mesmo tempo, a capacidade de produzir conhecimentos e de refletir criticamente sobre eles e, ainda, de promover as dimensões formativas de sua função.

A denúncia expressa nas entrevistas vai ao encontro da discussão estabelecida, já há algum tempo, no tocante ao foco da formação de professores no Brasil e que conta com a participação tanto de teóricos quanto de entidades representativas dos docentes. Priorizando ora o aspecto prático dessa formação, ora o necessário aprofundamento teórico dos profissionais, diferentes concepções acerca desse momento da formação profissional se rivalizam, buscando espaço tanto nos meios acadêmicos quanto na elaboração de políticas de formação. Desde a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em 2002, e das posteriores diretrizes elaboradas para as licenciaturas³⁰, os cursos de formação oferecidos em nível superior deveriam primar pelo estabelecimento de uma relação constante entre teoria e prática, proposta nos documentos legais e nas discussões da área. O estudo coordenado por Gatti (2009), contudo, confirma que tal expectativa está longe de ser atingida: “a escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar”.

Nóvoa (2009) defende que a formação docente deve se basear e, mais, se inserir na prática profissional. Segundo ele, a construção do conhecimento profissional do professor deve ter como base referências internas ao trabalho docente e, para isso, a aquisição de uma cultura profissional³¹ a partir de “dentro” da profissão. Esse embate e essa distância entre a escola e o espaço de formação é

³⁰ A resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A partir desse marco legal, foram elaboradas diretrizes curriculares específicas para os diferentes cursos de licenciatura. Os documentos oficiais encontram-se no site do MEC (<http://portal.mec.gov.br/>).

³¹ Nóvoa (2009, p.26) defende a ideia de que o ser professor passa por conhecer os sentidos da instituição escolar, de forma a se integrar à profissão. Assim, a cultura profissional compreende “o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação” dentre outros aspectos, que dizem respeito às rotinas da profissão.

a denúncia percebida nas narrativas, quando se referem a uma “boa formação”, mas afastada da realidade encontrada nas salas de aula. Em que pese o fato de que as professoras se formaram em diferentes momentos e contextos, a discussão, ao que parece, continua pertinente.

Conforme antes sinalizado, Canário chama atenção para o fato de que a formação profissional, momento forte na construção da identidade profissional dos sujeitos, se dá num processo permanente, envolvendo tanto a formação inicial como a continuada. Chama atenção, ainda, para a formação em contexto como imprescindível nesse processo.

Em sua narrativa, **Sandra** valoriza um momento que considera fundamental em sua formação como professora: aquele em que, ainda iniciante na carreira, a antiga proprietária da Escola da Ladeira entrava em sala de aula com ela para lhe dar orientações relativas ao trabalho:

...a teoria que a gente tinha na faculdade era totalmente diferente de uma sala de aula, totalmente diferente... como... eu entrei junto com a [proprietária] em sala de aula, não por vontade, mas ela entrou pra me acompanhar, pra fazer a avaliação. Então as coisas que eu tinha vergonha de fazer ou não fazia por não saber a rotina, ela passava pra mim. (...) Então ela entrava junto mesmo! Se eu tivesse explicando uma matéria de uma forma não coerente, ela mandava eu sentar, e ia pro quadro ensinar... e aí eu fui despertando de um lugar... (...) eu ficava deslumbrada, porque ela tinha um domínio de turma... que era diferente!
(**Sandra**)

Num primeiro momento de sua socialização profissional, **Sandra** destaca o acompanhamento como essencial para seu desenvolvimento. Mesmo ressaltando seu nervosismo naqueles momentos, sua insegurança inicial, ela percebe, hoje, que esse fato marcou positivamente sua atuação como professora. Segundo ela, essa experiência foi sua melhor referência para o trabalho posterior.

Ao que tudo indica, porém, essa não é mais uma prática constante na Escola da Ladeira. Ao contrário, as professoras sinalizam a ausência, inclusive, de atividades de formação continuada na instituição. Embora todas indiquem certa exigência de aprimoramento constante por parte da direção, denunciam a falta de incentivo e apoio. Mais que isso, se ressentem da falta de valorização para aquelas que procuram, por conta própria, se dedicar aos estudos.

É... ia fazer o mestrado, mas aí... achei que... Porque aqui, você... tanto faz você ter a faculdade, ter o Normal, pós, e... não afeta em nada, não... eu me

senti desmotivada, porque digamos, eu posso trabalhar com uma colega que só tem o Normal... então pra mim... você vai pra faculdade, faz quatro, cinco, seis anos, pra quê? Paga um dinheirão, né, porque hoje nada é de graça... (Sandra)

Em meio às dificuldades vividas em sua trajetória pessoal, a fala de **Sandra** aponta o papel da instituição no desinvestimento percebido em sua carreira. Após tantos anos atuando na escola, sua fala demonstra desmotivação.

As professoras que trabalham há menos tempo na escola parecem estar mais preocupadas com sua formação. Mesmo assim, percebem a falta de empenho da instituição que, segundo **Tião**, motiva as professoras a essa prática, cobrando e valorizando-as verbalmente, mas não as incentiva apropriadamente (com recursos financeiros, por exemplo). Outras falas corroboram esse fato:

...eu acho que quando você quer que o seu profissional continue se aprimorando, você tem que ajudar ele (sic) a pagar... aqui não tem isso, só existem cobranças... você tem que fazer por você, aí fica complicado (Rosa)

Atenta ela [a diretora] tá. Agora, estimular não. Não. Acho que ela poderia estimular mais... que ela poderia, até nessa questão de formação continuada, oferecer, de repente, cursos aqui na escola. (...) Ela sempre falou, “ah, é legal” e tal, mas fazer mesmo nunca fez. Eu acho que poderia. (Ana)

O estudo desenvolvido por Gatti (2009, p.199) e anteriormente citado atesta que os professores das redes públicas, especialmente aqueles ligados às secretarias municipais de educação, são os maiores frequentadores de cursos ou atividades presenciais, semipresenciais ou a distância com caráter de formação contínua. Através de convênios entre universidades e secretarias, esses professores não apenas são incentivados, mas têm acesso aos cursos gratuitamente, muitos deles elaborados exclusivamente ou preferencialmente para esses docentes.

Os professores da Escola da Ladeira que também atuam na rede pública de ensino confirmam tais dados quando narram suas experiências nesse âmbito. No que tange a essa instituição, especificamente, todos atestam a ausência de ajuda, inclusive financeira, para participar desse tipo de formação e, ainda, asseguram a inexistência de práticas desse tipo na escola. Sendo uma instituição privada, a Escola da Ladeira parece responsabilizar os próprios professores por seu desenvolvimento profissional no que diz respeito à formação, tanto inicial

quanto continuada. Neste sentido, as trajetórias profissionais desses professores aparecem marcadas por opções particulares delineadas a partir de sua aderência à profissão e, ainda, de suas expectativas com relação a mesma.

A perspectiva abraçada por Nóvoa (2009) para a compreensão da formação profissional dos docentes compreende as instituições escolares como espaços de formação. Mais que isso, insere o aprendizado com colegas mais experientes como fundamental para a profissão. Neste sentido, poderíamos analisar a experiência vivida por **Sandra** ao ingressar na Escola da Ladeira como formativa. Contudo, a ideia defendida por Nóvoa (*op. cit.*) supera a simples reprodução de modelos que, aparentemente, têm sucesso e insere a reflexão como essencial ao aspecto formativo inerente à instituição escolar. Assim, a formação interna à escola não poderia prescindir de espaços de discussão coletiva, nos quais modelos e métodos, práticas e inovações fossem debatidos tendo em vista a construção de uma cultura profissional adaptada à realidade em questão e, ainda, ao desenvolvimento profissional do professor, sempre aliado a seu desenvolvimento pessoal. Ao que parece, a Escola da Ladeira entende a importância da formação de seus professores, inclusive em seu caráter contínuo, mas não mantém espaços internos que viabilizem esse fim.

Tal valorização, vale frisar, não é prerrogativa apenas da instituição. Os professores que lá atuam, especialmente os formados nas duas últimas décadas, e aqueles que possuem experiência em outros ambientes e redes de ensino mostram sua preocupação com sua formação contínua.

...de lá pra cá, de 2005 pra cá, eu não estudei mais e é uma coisa que tá me agonizando porque eu tenho tempo, não tenho dinheiro, e quando tenho dinheiro, não tenho tempo... e eu não gosto... eu sou uma pessoa que não gosta de ficar parada... pra mim é como se o tempo tivesse passando e eu tivesse ficando pra trás... e eu acho que se eu escolhi ser professora, eu tenho que ser o melhor possível dentro da minha área... eu quero oferecer pros meus alunos o melhor. (Elaine)

Em que pese a falta de valorização, especialmente financeira, para aqueles que se dedicam ao aprimoramento nesta instituição, a formação é uma preocupação de seus profissionais. Primeiro por perceberem a importância de tal aspecto para sua própria profissionalização e carreira futura, e depois por entenderem esse elemento como inerente à identidade docente. As narrativas

demonstram isso claramente: para esse corpo docente, o professor estuda, e deve fazê-lo continuamente. Assim, cabe-nos questionar que perspectivas esses profissionais visualizam para sua trajetória profissional e pessoal.

3.3 Projetos

Embora a valorização da formação apareça como um aspecto universal na fala dos professores, suas trajetórias únicas dão a essa formação e às perspectivas que sobre ela se desenham um caráter singular. E é na singularidade dos caminhos trilhados que desejos e projetos se delineiam, e que se definem, de alguma forma, escolhas e opções feitas na profissão e na vida pessoal de cada sujeito.

Segundo Velho (2003), memória e projeto são aspectos indissociáveis na constituição da identidade do sujeito e de sua trajetória individual, que se dá num *campo de possibilidades* específico, marcado por uma rede de relações. Imerso numa dimensão sociocultural, tal sujeito se faz e refaz constantemente em sua relação com o espaço e o tempo em que se insere, caminhando na direção de seus projetos, e sempre trazendo consigo suas experiências e vivências anteriores. Nesse sentido, esse autor pode nos ajudar a compreender a identidade profissional dos professores atuantes na Escola da Ladeira, possibilitando-nos visualizar, através dessas categorias, como ela se constitui nesse campo de possibilidades, e trazendo à tona aspectos relacionados às experiências de vida e de formação dos sujeitos que, de alguma forma, podem ter influenciado sua atividade pedagógica e sua própria constituição profissional.

Velho (*op. cit.*, p.101) afirma

O *projeto* e a *memória* associam-se e articulam-se ao dar *significado* à vida e às ações dos indivíduos, em outros termos, à própria *identidade*. Ou seja, na constituição da *identidade* social dos indivíduos (...) a *memória* e o *projeto* individuais são amarras fundamentais. São visões retrospectivas e prospectivas que situam o indivíduo, suas motivações e o significado de suas ações, dentro de uma conjuntura de vida, na sucessão das etapas de sua trajetória.

Ao pensarem suas perspectivas profissionais, **Rosa** e **Dulcineia** definem claramente que não pretendem continuar lecionando. Conforme assinalado anteriormente, as duas declaram estar em “fim de carreira” e são claras ao afirmar que trabalham porque precisam, mas que não pretendem investir mais no magistério. Embora ainda distante da aposentadoria, **Marilza** é taxativa ao afirmar que deixaria o magistério se pudesse. Ela declara, desde o início, que sua aderência à profissão se deu por necessidade de trabalhar. Afirma gostar da docência, mas os problemas enfrentados pela categoria, desde os baixos salários até o descaso do poder público – é concursada pelo Estado – a fazem querer deixar o magistério. Seu projeto é fazer um outro concurso público, numa área diferente da docência, talvez retomando seu desejo inicial de trabalhar na área de computação. E **Sandra**, cursando Direito, diz não querer deixar de dar aula, mas abrir outros espaços de trabalho. Na verdade, não tem claros seus planos, ou não quis declará-los. Nesse momento, quer apenas terminar seu curso; só então decidirá sobre seu futuro.

Todas as demais entrevistadas, porém, filiam-se claramente à sua aderência pela profissão. Mesmo uma delas já estando aposentada (**Assuemir**), outra tendo duas matrículas no Estado (**Rose**) e outra tendo a intenção de atender em consultório após terminar sua especialização em Psicopedagogia (**Elizabeth**), todas afirmam que faz parte de seus projetos não apenas continuar a lecionar, mas também investir em seus estudos.

As narrativas, nesse ponto, mesclam a dimensão pessoal e a dimensão profissional da docência. Vistas de um ponto analítico como aspectos inseparáveis (Nóvoa, 2007), as histórias de vida desse corpo docente atestam como tais dimensões se entrecruzam no delineamento da trajetória de cada professora. Ao mesmo tempo em que os planos de estudar, prestar concurso público ou trabalhar numa escola de maior porte e mais prestígio vão sendo definidos, também as motivações e empecilhos para tais desafios vão se descortinando. Um filho que nasceu neste ano e, ainda bebê, necessita de cuidados próximos; o pai doente e dependente da ajuda da filha; a doença que interrompeu o mestrado já em fase de conclusão; o casamento desfeito após anos de maus-tratos... Enfim, as histórias narradas vão indicando que no caminho de sua profissionalização, os docentes da Escola da Ladeira dão os passos possíveis em direção aos projetos sonhados.

A diversificação da atividade docente, conforme preconizada por Formosinho (2009) aparece, também, do ponto de vista dos projetos elaborados pelos docentes. Objeto singular, falar de professor significa falar de particularidades, buscando unicidade, mas respeitando a multiplicidade de vozes que aparecem no interior dessa profissão. De acordo com Lélis, (1996), a polissemia do magistério pode ser percebida tanto do ponto de vista de suas práticas quanto de suas histórias. Dar-lhes ouvido é uma forma de caminhar pelos meandros dessa atividade respeitando sua sinuosidade sem nela se perder e, ainda, compreendê-la em sua heterogeneidade.