



*REP's - Revista Even. Pedagóg.*

Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI

Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 798-821, jun./jul. 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

---

## FAZER(-SE) DOCENTE:

### processo, experiência e alteridade<sup>1</sup>

**Graciela Soares**

Escola Estrela Guia, Cachoeirinha/RS - Brasil

**Daniela Pinto Vasconcelos**

Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS – Brasil

## RESUMO

A reflexão trata da temática identidades docentes que, por meio de entrevistas estruturadas, buscou o diálogo com cinquenta e quatro docentes da Educação Básica do Rio Grande do Sul. A metodologia de análise de conteúdo temática categorial, proposta por Laurence Bardin, possibilitou estudarmos as concepções sobre a constituição das identidades docentes que circulam no universo escolar e suas práticas nos seus mais variados espaços/tempos. Com ajuda de nosso recorte teórico, percebemos a multiplicidade de fatores envolvidos no fazer(-se) docente, imbuídos nas falas de nossos entrevistados. Ao fim da análise, refletimos sobre a nossa própria constituição de professores e os fatores que englobam o fazer(-se) docente, considerando os saberes experienciais advindos da jornada acadêmica, da prática docente, e do exercício de alteridade entre professor-aluno, base da construção da identidade docente.

**Palavras-chave:** Identidades Docentes. Análise de Conteúdo. Fazer(-se) Docente. Multiplicidade.

---

<sup>1</sup> Este estudo é fruto de uma proposta solicitada como parte dos trabalhos realizados ao longo do primeiro semestre de 2014 na disciplina **EDU 02084 – Educação Contemporânea: Currículo, Didática, Planejamento**, em 2014/01, organizada e ministrada pela professora Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Agradecemos aos colegas de percurso Luiz Felipe Cassol Lied e Pâmela Sabrine pelas importantes contribuições dadas ao longo da realização desta pesquisa.

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo foi construído a partir de entrevistas<sup>2</sup> realizadas com professores da Educação Básica<sup>3</sup> que atuam ou já atuaram na rede pública ou privada de ensino, de Porto Alegre e região metropolitana. Com os objetivos de estudar, investigar e problematizar algumas concepções sobre a constituição das identidades docentes que circulam no universo escolar, buscou-se estabelecer um diálogo entre os entrevistados, nossos recortes de análise e os autores estudados. A definição dos sujeitos a serem entrevistados deu-se de maneira aleatória e/ou por escolha pessoal de cada pesquisador. O critério comum estabelecido foi: o sujeito precisava ser professor que tivesse atuado ou que estivesse atuando em espaço educativo, compreendido como espaço formal, não formal ou informal; incluindo também os professores que, eventualmente, estivessem aposentados. No total, foram 54 professores entrevistados, sendo que algumas singularidades e/ou peculiaridades deles são essenciais destacar para melhor caracterização do grupo.

A seguir, gráficos<sup>4</sup> ajudam a visualizar e contextualizar os docentes e suas realidades.

---

<sup>2</sup> Foi produzido um total de dez questões relacionadas às identidades docentes, às culturas juvenis e à violência. São elas: O que são diferenças socioculturais? Tu percebes essas diferenças nos espaços escolares? E na sala de aula? De que maneira as diferenças socioculturais interferem no teu trabalho em sala de aula? Tu estabelece relações entre as vivências dos estudantes e os conteúdos ensinados por ti? Como eles são articulados? As mídias influenciam no teu trabalho em sala de aula? Por favor, relate algum trabalho proposto por ti. Ao longo de tua vida, como vem se constituindo a tua identidade de professor? Conte um pouco da tua trajetória. Na tua opinião, quais são os papéis do professor, hoje, na sociedade? Quais são os saberes necessários para o desenvolvimento da tua atividade docente? Que conexões existem entre eles e os saberes acadêmicos. Para ti, o que é violência escolar? Que tipos de violência tu já vivenciaste? Qual postura (medidas tomadas pela escola, pelos professores, pelos alunos, pelos órgãos responsáveis) precisa ser assumida diante dos atos de violência na escola? Como a violência interfere no processo de aprendizado do aluno? Como tu lidas com isso nas tuas aulas?

<sup>3</sup> Segundo a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1996, "BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. P. 27833. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015", a Educação Básica é compreendida desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, perpassando as modalidades EJA e outros cursos técnicos como o Magistério, por exemplo.

<sup>4</sup> Os gráficos utilizados ao longo deste trabalho foram elaborados pelo colega Jaderson Kleveston Schneider (jadersonqmc@gmail.com) da disciplina **EDU 02084 – Educação Contemporânea: Currículo, Didática, Planejamento** (2014/01) organizada e ministrada pela professora Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O uso das imagens foi autorizado pelo autor das mesmas.

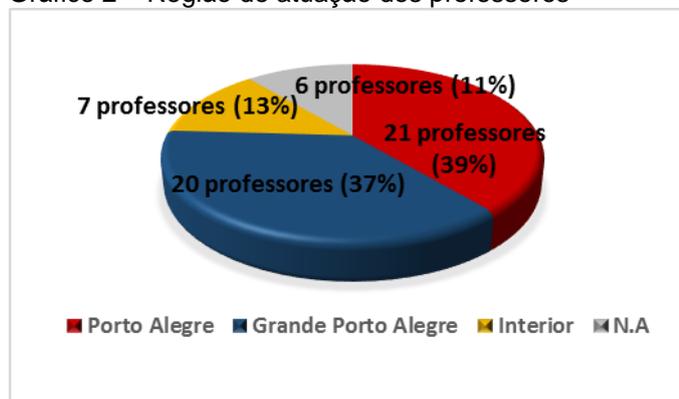
Gráfico 1 – Tempo de magistério dos docentes entrevistados



Fonte: Arquivo das autoras.

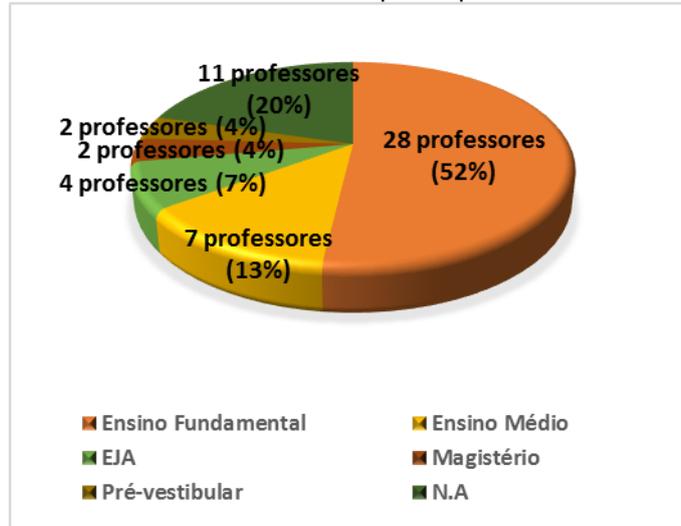
O Gráfico 1 apresenta um dado substancial para a caracterização dos docentes que participaram dessa pesquisa e, ao mesmo tempo, sugere uma pergunta: o tempo de magistério pode, ou não, indicar a qualidade das experiências docentes? Os segundo, terceiro e quarto gráficos sinalizam a caracterização ampla do público-alvo com quem os docentes trabalham e os locais em que atuam, ajudando a pensar e distinguir algumas das realidades de ensino e aprendizagem. Essas realidades podem interferir, à sua maneira, nas respostas dadas pelos docentes, uma vez que refletem na vivência em sala de aula e no entendimento do professor acerca do fazer(-se) docente. Faz-se importante destacar que os gráficos apresentam os números absolutos e percentuais relacionados aos professores entrevistados.

Gráfico 2 – Região de atuação dos professores



Fonte: Arquivo das autoras.

Gráfico 3: Rede de ensino em que os professores entrevistados atuam



Fonte: Arquivo das autoras.

Gráfico 4: “Tipo” de ensino em que os professores entrevistados atuam



Fonte: Arquivo das autoras.

Dentre as dez questões respondidas, foram recortadas, para discussão neste texto, as relacionadas ao tema identidades docentes: “Ao longo de tua vida, como vem se constituindo a tua identidade de professor? Conte um pouco da tua trajetória”, “Na tua opinião, quais são os papéis do professor, hoje, na sociedade?” e “Quais são os saberes necessários para o desenvolvimento da tua atividade docente? Que conexões existem entre eles e os saberes acadêmicos?”.

Como referenciais teóricos foram assumidos alguns elementos abordados por Boaventura de Sousa Santos (1988), no artigo “Um Discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna”, Maurice Tardif (2000), com o artigo “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários”, Maurice

Tardif e Danielle Raymond (2000), no trabalho “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho na escola”, e Maria Manuela Alves Garcia, Jarbas Santos Vieira e Álvaro Moreira Hypolito (2005) no ensaio “Identidades docentes na fabricação da docência”.

O trabalho com os depoimentos dos professores se fez a partir da análise de conteúdo temática categorial assim como é proposta por Laurence Bardin (2009). Ela se configura como uma metodologia de trabalho com dados brutos que se constitui de modo a que o analista realize “[...] operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2009, p. 199). Nesta perspectiva analítica, e levando em consideração as respostas dos entrevistados, foram identificadas algumas categorias de análise: Fazer(-se) Docente, A Multiplicidade do Professor, A Visão de uma Escola e de um Professor Salvacionista.

## **2 ALGUNS ESTUDOS: revisando a literatura**

Tardif (2000); Tardif e Raymond (2000); e, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) se propõem, em suas pesquisas, a problematização da formação das identidades docentes, numa perspectiva que implica discutir características dos saberes profissionais, suas consequências em relação à formação para o magistério e à pesquisa universitária, assim como abarcar a relação entre trabalho, identidade e tempo. Um dos conceitos mais debatidos por esses estudiosos refere-se à “identidade docente”, seus modos de construção, seu fazer (-se), ou seja, o processo pelo qual os professores, com o passar do tempo, constituem-se como profissionais. Cremos ser importante frisar a relevância do conceito de “alteridade” para este estudo: tanto o professor como o aluno são alunos e professores no dia a dia da construção dos saberes uns dos outros. E isso decorre, também, de um aprendizado segundo a experiência dos outros.

Em Tardif (2000) e Tardif e Raymond (2000), é abordada a historicidade da construção do professor enquanto tal. Por historicidade, leia-se o processo de tempo no qual o professor faz-se, seja por meio de saberes familiares, amigos, aprendizado na infância, na escola ou na Universidade, seja por um saber-fazer que advém da experiência como professor em sala de aula. Assim, é imprescindível pensar que “[...] compreender os saberes dos professores é compreender, portanto,

sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira; história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 237).

Estes autores enfatizam também o que eles chamam de “genealogia dos saberes docentes”, uma ideia que parece conversar com o princípio segundo o qual a “história é filha de seu tempo”. Quando analisam a vida e a constituição do professor, levam em conta um fazer(-se) cotidiano, em que a temporalidade faz parte de um processo de acúmulo de saberes e experiências, tem historicidade. O fazer (-se) do professor inclui a parte de sua vida em que ele fez parte do fazer (-se) de outros professores. Nesse sentido, a “[...] socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217).

Maurice Tardif reflete acerca do conhecimento dos profissionais, definindo a “epistemologia da prática profissional” como “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 10). Caracteriza também a noção de saber num sentido mais amplo, englobando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, o saber-ser e o saber-fazer. A epistemologia tem como finalidade compreender como os saberes são aplicados na prática, na atividade de trabalho, assim como entender a natureza dos saberes relacionados à identidade profissional.

A partir do desenvolvimento de uma pesquisa, em âmbito universitário, Tardif (2000) realizou algumas ponderações, que aqui foram destacadas, entre elas: saberes profissionais são saberes da ação; não se deve confundir saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos na formação; existe um distanciamento etnográfico entre os saberes da ação e os conhecimentos universitários; os profissionais do ensino são atores que possuem saberes; as pesquisas devem se interessar pelo que os professores são/fazem/sabem; e é preciso estudar o conjunto de saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas. O autor ainda constata que os saberes profissionais são temporais: eles provêm da história de vida dos sujeitos assim como de suas trajetórias escolares e, ademais, os primeiros anos de prática são decisivos na

aquisição do sentimento de competência. Por fim, tais saberes se desenvolvem no âmbito de uma carreira, de um processo de vida profissional de longa duração.

Na mesma pesquisa, Tardif (2000) considera que os saberes profissionais são plurais e heterogêneos, pois advém de variadas fontes – da universidade, das práticas, das experiências, dos guias e grades curriculares, das muitas teorias, concepções e técnicas, entre outros. E também que os saberes procuram atingir diferentes tipos de objetivos – emocionais, sociais, coletivos, cognitivos etc.

Outro resultado salientado refere-se aos saberes profissionais personalizados e situados. Assim, “[...] nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui [...] a principal mediação da interação” (TARDIF, 2000, p. 16). Os saberes profissionais também são construídos e utilizados em função das situações particulares, ganhando sentido dentro de um contexto. Um último resultado apontado pelo autor canadense afirma que, se o objeto de trabalho do docente são seres humanos, conseqüentemente, os saberes profissionais irão carregar as marcas do ser humano. Particularidades como individualidade, sensibilidade, ética, emoção, afetividade estão no repertório dos saberes profissionais dos docentes.

Nos estudos de Garcia, Hypolito e Vieira (2005), encontra-se o debate sobre a construção da identidade docente, como essa se constituiu e se constitui através dos séculos, assim como a problematização da profissionalização da docência, a forma como o professor é visto e caracterizado. Os autores desenham uma análise dos modelos de profissionalismo desde a consideração de suas particularidades e do modo como afetam na fabricação das identidades docentes, destacando cinco “tipos” principais: profissionalismo clássico; como trabalho reflexivo; como trabalho prático; como trabalho extensivo; e, por fim, como trabalho complexo.

No “profissionalismo clássico”, a profissionalização da atividade docente era vista como uma forma de atingir o *status* de outras profissões. Nas palavras dos autores, “Todos os estudos que têm confrontado a profissão docente com esses critérios encontram a docência como uma atividade não-profissional ou semiprofissional” (GARCIA; MOREIRA; HYPOLITO, 2005, p. 50). O “profissionalismo como trabalho flexível” traduz a necessidade de redefinição de aspectos do planejamento e da prática pelos docentes segundo o meio social e cultural em que estão inseridos. Em última instância, este modo de compreender a docência se

associa a um compromisso com o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas também pelo diálogo entre a escola e as comunidades em seu entorno, aumentando o contato com a realidade social em que a instituição está inserida.

O “profissionalismo como trabalho prático”, segundo o qual os saberes teóricos docentes estão intimamente ligados com a sua prática, entende que a docência “[...] é uma atividade cujos saberes coincidem com os saberes práticos, experienciais, os quais são moldados por valores e propósitos dos professores e das professoras que constroem suas próprias práticas educativas” (GARCIA; MOREIRA; HYPOLITO, 2005, p. 51). A ideia de que a atividade docente se dá a partir da reflexão sobre a prática vai ao encontro de outra proposta de compreensão da docência intitulada “profissionalismo como trabalho extensivo”. Aqui, os autores fazem uma diferenciação entre “profissionalidade restrita” e “profissionalidade extensiva”, sendo a primeira entendida pelo viés da experiência e da individualidade do professor, e o ensino entendido como intuitivo por natureza, por vocação. Já na “profissionalidade extensiva”, entende-se o ensino pela mediação entre teoria e experiência, em que “[...] a perspectiva dos docentes vai além da sala de aula para alcançar o contexto social mais amplo da educação” (GARCIA; MOREIRA; HYPOLITO, 2005, p. 51). Sendo assim, o ensino é visto como atividade racional mais do que intuitiva.

O último modelo discutido pelos autores é o de “profissionalização como trabalho complexo” segundo o qual o trabalho docente é compreendido como de alto grau de complexidade, visto que suas tarefas não são simples. Para finalizar essa reflexão sobre os modelos de profissionalização do docente, Garcia, Moreira e Hypolito (2005) colocam: “Os modelos de profissionalismo, embora possam contribuir para uma melhor compreensão das implicações das reformas sobre o cotidiano escolar e a identidade profissional dos docentes, não podem ser tomados de forma pura e excludente, pois não há modelos fixos” (p. 54).

Contribuindo com as pesquisas sobre identidades docentes propostas por Tardif e Raymond (2000), Garcia, Vieira e Hypolito (2005), Santos (1988), em seus trabalhos, problematiza a crise das Ciências de modo recorrente e possibilita questionar os contextos paradigmáticos sobre os quais as identidades docentes e os significados do trabalho do professor têm se estabelecido. Ele assinala, em suas análises, as tensões existentes entre o que chama, respectivamente, de “paradigma

dominante” e de “paradigma emergente”, a crise daquele e o surgimento deste último enquanto forma de conhecimento e de produção de saberes que reivindica a “reconciliação” entre o conhecimento científico e o senso comum:

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade. (SANTOS, 1988, p. 47).

Um tal reviramento de sentidos sobre o conhecimento implica, por sua vez, igual flutuação nos significados do fazer(-se) docente – o que será retomado em nossas análises.

No paradigma dominante, a ordem científica é pautada em um modelo de racionalidade com viés totalitário arraigado a princípios epistemológicos e regras metodológicas constituídas sob o domínio principal das ciências naturais. Esse modelo de racionalidade foi herdado do século XVI, consolidando-se como tal até o século XIX (SANTOS, 1988). À “excessiva confiança epistemológica” que lhe é constitutiva se soma seu fortalecimento a partir de pilares que reforçam a existência de dicotomia entre conhecimento científico e senso comum, natureza e pessoa. Decorre de tais pressupostos um modo de relação com o conhecimento que se estabelece a partir da observação neutra, da quantificação, da classificação:

[...] conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. [...] O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou (SANTOS, 1988, p. 50).

O autor português sugere a problematização de teses que justificam o paradigma dominante, que pressupõe o conhecimento como forma de controle e regulação dos sujeitos, afirmando antecipar o vislumbre de um modo outro de significar as relações estabelecidas pelos sujeitos: o paradigma emergente, paradigma de um “conhecimento prudente para uma vida decente” (2006). Um

paradigma não apenas científico como também social cujas especificidades são assim assinaladas por Santos (1988): colapso das distinções dicotômicas, fragmentação temática, reintegração do sujeito no processo de observação científica e opção por um conhecimento virtuoso e comprometido com a vida.

Para o autor, “Todo conhecimento científico-natural é científico-social” (SANTOS, 1988, p. 60). A dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais perde o sentido, rompendo com o conhecimento dualista a abrindo espaço para a revalorização dos estudos humanísticos e a profunda transformação das humanidades. Da mesma forma, “Todo conhecimento é local e total” (SANTOS, 1988, p. 64): configura-se uma organização temática, com pluralidade e transgressão metodológica, em que os conhecimentos se cruzam e progridem uns ao encontro dos outros. Em outras palavras, ocorre a “[...] migração dos conceitos e das teorias para outros lugares cognitivos de modo a poderem ser usados fora de seu contexto de origem” (id. *ibid.*, p. 77).

Uma terceira característica do conhecimento no paradigma emergente propõe que “Todo conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 1988, p. 66). Assim, conhecimento e produto do conhecimento são inseparáveis. O caráter autobiográfico autorreferencial da ciência é assumido nesse paradigma. A última característica refere que “Todo conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum” (SANTOS, 1988, p. 69). A ciência pós-moderna dialoga com outras formas de conhecimento, sendo o mais importante o senso comum, pois tem em si uma visão utópica e libertadora. “A ciência pós-moderna [...] não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida” (SANTOS, 1988, p. 70), agregando compreensão do conhecimento e prazer, usufruição.

Em suma, o paradigma dominante é aquele que, representante da tradição moderna e preservado por ela, pensa o conhecimento como algo que está a serviço do controle do outro, visando à aplicação de uma técnica que busca simular a realidade e acaba estabelecendo determinados grupos como “portadores” de cultura de menor valor. Ao incentivar a classificação e a quantificação do conhecimento, não estimula os sujeitos, sejam alunos, sejam professores, e se colocarem como protagonistas de uma história de produção de saberes tanto individual quanto

coletiva, gerando o imperialismo cultural. Já no paradigma emergente, a tradição pós-moderna busca a independência e emancipação dos sujeitos pela problematização do mundo e utilização da técnica como meio edificante, reconhecendo o multiculturalismo e dando voz a todas as formas de pensar, o que resulta numa transformação do conhecimento e das relações instituídas entre os sujeitos e seus saberes.

Nesta perspectiva, Santos (1988) nos provoca a refletir sobre o conservadorismo do paradigma dominante, que dicotomiza o conhecimento entre teoria e prática, entre ciências naturais e ciências sociais. E sobre o paradigma emergente, que quebra essa dicotomia, colocando o conhecimento teórico e prático num mesmo patamar. Esse “novo” paradigma permite uma melhor síntese sobre o conhecimento, mostrando que as diferentes áreas estão interligadas e que o saber não deve ser visto somente pelo ângulo teórico ou prático, assim como é necessário entender o sujeito e o objeto em rede, em conexão.

Chama-nos a atenção que Santos (1988) propõe a necessidade de “[...] a ciência pós-moderna procurar reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo” (p. 70). O autor busca enfatizar o senso comum como um criador de elos entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade. E ainda, segundo ele, “[...] o conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum” (op. cit.). Destaca ainda que, ao se sensocomunizar, a ciência pós-moderna traduz-se em sabedoria de vida. Ou seja, procura, de fato, inserir-se mais e mais na vida cotidiana das pessoas reais, de suas necessidades e dos problemas do mundo em que vivemos.

As contribuições de Boaventura de Sousa Santos representaram, e ainda representam, uma crítica ao pressuposto positivista, dualista e determinista que tem orientado as relações pedagógicas e, não raro, as compreensões sobre o fazer(-se) docente e discente. Pressuposto este em que ainda nos encontramos fortemente amarrados, enraizados e mergulhados. Seja em nossas práticas estudantis ou docentes, em nossas vidas cotidianas, familiares, amorosas, enfim, nas mais variadas formas de ser/ver/viver com/no mundo.

O autor português, com suas provocações a respeito dos paradigmas a partir dos quais nos pensamos e temos sido pensados em nossas relações com o

conhecimento, assim como Tardif e Raymond (2000), Garcia, Vieira e Hypolito (2005), com suas considerações a respeito das identidades e dos saberes docentes, nos fazem ir mais além, pensar mais além, além das certezas, das seguranças, das regras estabelecidas. Eles nos fazem pensar que podemos e devemos produzir rupturas, permitir que o caos nos faça viver mais criativamente a educação e a vida a partir de atitudes que envolvem duvidar mais, estranhar mais, transgredir mais. Enfim, não se conformar com modos estabelecidos de definir o fazer(-se) docente e os contextos de trabalho pelos quais o professor desliza e se significa.

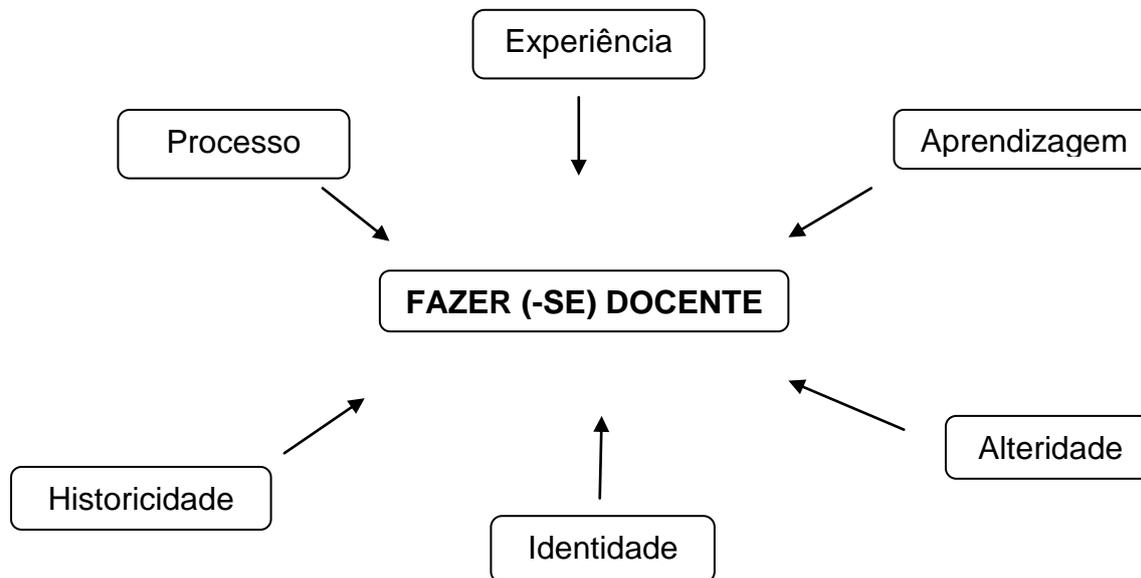
### **3 ANÁLISES**

Ao levarmos em consideração as respostas dos sujeitos entrevistados e os referenciais teóricos nos quais embasamos nossos estudos, três categorias de análise foram identificadas a partir de um trabalho que se subsidiou em princípios da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2009): O Fazer(-se) Docente; A Multiplicidade do Professor; A Visão de uma Escola e de um Professor Salvacionistas. As categorias serão abordadas a seguir.

#### **3.1 O FAZER(-SE) DOCENTE**

A categoria O fazer(-se) docente surgiu da análise de depoimentos docentes produzidos a partir da pergunta “Ao longo de tua vida, como vem se constituindo a tua identidade de professor? Conte um pouco da tua trajetória”. Tal análise, por sua vez, nos surpreendeu com “achados” que podem ser representados pelo esquema a seguir:

Figura 5 – Aspectos associados à categoria Fazer(-se) Docente



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os cinquenta e quatro professores entrevistados, ao relatarem os percursos de sua produção como docentes, sinalizam as diferentes maneiras como se constituem. Uma das maneiras abordadas, e que é recorrente nas falas dos professores, diz respeito a um fazer(-se) docente atrelado às experiências práticas de sala de aula. Apresenta-se, a seguir, como esta ideia foi evidenciada:

**P9:** A minha identidade como professor vem se moldando mediante as **experiências vividas no dia a dia escolar.**

**P11:** Algumas coisas de minha identidade de professor eu **só descobri com a docência.**

**P35:** O professor acaba **aprendendo com o seu dia a dia.**

**P39:** Minha identidade se construiu e se constrói no **chão da escola, na vivência e convivência com toda a comunidade escolar [...].**

O que encontramos, nessas falas, remete à pesquisa de Tardif (2000) sobre os saberes profissionais docentes que são constituídos, mobilizados e empregados

na prática cotidiana. Segundo Tardif (2000), para os professores, “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo; em suma, no próprio trabalho” (p. 229). Fica evidente a maneira como esses professores elegem sua prática cotidiana e suas experiências como núcleos constituintes de seus saberes docentes. A aprendizagem, a partir das experiências advindas dos anos de prática profissional, configura a chamada “[...] edificação de um saber experiencial” (TARDIF, 2000, p. 14).

Em contraponto, apontamos nuances de certa concepção que Santos (1988) caracteriza como própria do paradigma dominante, ao percebermos um descompasso entre conhecimento teórico e prático. Para esses professores, a construção do saber docente está perpassada pelo conhecimento prático: é no “chão da escola”, no “dia a dia escolar” que ele se faz. Ainda que se reconheça a importância desses saberes que são formados a partir da mistura com as vozes da escola e da comunidade, saberes sem os quais a educação se ressent, parece que foi instaurada certa dicotomização entre os saberes cuja origem é a experiência prática e saberes de ordem mais teórica, ou seja, um abismo entre teoria e prática, entre pensar e agir pode ter se desenhado aqui.

Voltando ao esquema apresentado antes, cada uma das palavras e dos conceitos presentes nele – experiência, processo, aprendizagem, alteridade, historicidade, identidade – remetem ao fazer(-se) docente propriamente dito e são fruto das respostas dos professores entrevistados. Desse modo, entendemos que, buscando respaldo nos textos de Tardif (2000) e Tardif e Raymond (2000), é possível especular que muitos dos professores avaliam sua identidade como parte de um processo, sendo este inacabado, cheio de rupturas e (des) continuidades, iniciado antes mesmo da prática docente na escola, como bem exemplificam os seguintes depoimentos:

**P5:** A identidade de um professor é algo **que vem se constituindo com o tempo**, e jamais chega a um ponto em que se possa dizer que está completa. **Esta identidade é construída a cada dia no contato com os alunos, já que é pra eles que trabalhamos.** (grifos nossos).

**P14:** Minha identidade vem se **construindo ao longo do tempo**, as experiências são sempre novos aprendizados. (grifos nossos).

**P15:** Não existe a expressão “eu sou professor”, e sim **“eu estou na posição de professor”** já que em alguns momentos eu estou na posição de aluno, tu está constantemente aprendendo. (grifos nossos).

**P5:** Todo o professor está em constante mudança, não existe modelo pronto.

**P18:** Olha, para mim, é “construção e reconstrução”. Não existe uma coisa concreta, tu estás sempre construindo, porque vivencias turmas diferentes, localidades diferentes, personalidades diferentes, todo o contexto é diferente.

Muitos pontos levantados pelos professores se inter-relacionam com conceitos que compõem nosso esquema e, igualmente, desafiam a propor cruzamentos entre eles, como: processo-identidade, identidade-alteridade, processo-historicidade, aprendizagem-alteridade, identidade-aprendizagem. Em muitos casos, é possível identificar relação deles com o fazer(-se) docente, relacionando, também, com concepções exploradas pelos autores com quem “dialogamos”, como quando se consideram conexões entre processo-historicidade, lembrando argumentos de Tardif e Raymond (2000), e aprendizagem-identidade-alteridade, remetendo a ponderações de Garcia, Vieira e Moreira (2005).

Um ponto que se revela de vital importância para nós diz respeito à “alteridade”, ou seja, ao fazer(-se) docente na relação com o aluno e vice-versa, assim como entre os professores. Para Tardif e Raymond (2000), o trabalho, além de modificar a identidade do professor, também modifica seu “saber-trabalhar”. Trabalhar inclui o aprender a trabalhar, sendo que este está em constante criação/recriação/transformação. A esse respeito, muitos professores apontam, em suas respostas, que seu fazer(-se) dá-se em uma constante troca com os alunos e com outros professores, como nos excertos que seguem:

**P1:** A discussão que o professor propõe em aula, as pessoas mais novas tem milhares de experiências que podem te ensinar.

**P2:** Acho que a gente aprende sempre, com mais leituras, também na prática mesmo, conversando com colegas e até com os alunos.

**P16:** Existem dois momentos: a pessoa e a pessoa e professora, porque o aprender é uma via de duas mãos, o professor e o aluno fazem trocas de conhecimentos, de vivências.

**P19:** Dentro destes meus 4 anos de vida escolar, penso que não só mediamos o conhecimento, estamos sempre aprendendo com os alunos.

**P23:** Acredito que a identidade do **professor se forma com a vivência com o aluno, ensinamos e aprendemos todos os dias**. Os alunos possuem uma carga de conhecimentos muito grande [...]. (grifo nosso).

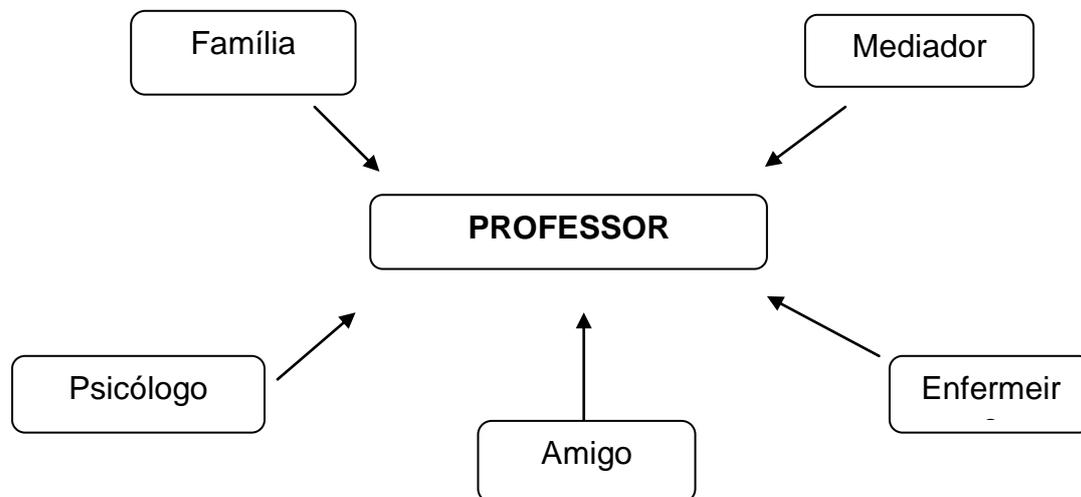
**P35:** Ao longo desse tempo, ensinei muitos alunos e também aprendi muito com eles.

Logo, nota-se que os saberes profissionais também revelam tanto a constituição do fazer(-se) docente quanto a utilização dos mesmos em função das situações específicas, auferindo significado dentro de um conjunto, como o da escola e o da sala de aula. Sua (in)completude se dá na vivência de seu fazer(-se), que remete à multiplicidade de ações que também constituem o docente.

### 3.2 A MULTIPLICIDADE DO FAZER(-SE) DOCENTE

Através das respostas dos professores à pergunta “Na tua opinião, quais são os papéis do professor, hoje, na sociedade?”, podemos perceber claramente que o docente assume certa multiplicidade de tarefas em seu ambiente profissional que ultrapassa o ensino ou, de outro modo, a mediação das aprendizagens pela criação de condições para tal. Buscamos conferir certa concretude às nossas descobertas por meio do esquema socializado a seguir:

Figura 6 – Aspectos associados à categoria A Multiplicidade do Professor



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Essa multiplicidade de funções e papéis se dá por conta de uma possível mudança no pensamento social e na designação de funções para cada esfera da atividade humana. Destacamos alguns trechos da fala de docentes que constata esse fato:

**P8:** O papel do professor hoje, na sociedade, é todos aqueles papéis dos demais indivíduos e das demais áreas. [...] O professor tem que ser pai, mãe, irmão, vó, amigo, psicólogo, nutricionista, psiquiatra, padre, recreacionista, médico, dentista, compreensivo, tolerante, flexível.

**P7:** O professor é pai, é mãe, é avó, é tia, tio, é o psicólogo, é o médico, ele é tudo. [...] tem um papel fundamental na sociedade, que é de ter essas múltiplas personalidades, ele é um só e tem que ser muitos.

**P10:** Infelizmente, muitas famílias estão deixando para a escola a educação que deve vir de casa.

Grande parte dos professores afirma que as famílias, muitas vezes, abdicam da responsabilidade para com a educação de seus filhos para delegar essa função para a escola e para o professor, o qual se sente “constrangido” a assumir o papel

dos pais na educação e na formação do indivíduo-aluno, indo além do contexto de ensino em sala de aula para atingir o âmbito social. Garcia, Vieira e Moreira (2005, p. 51) refletem sobre essa ampliação que na “[...] perspectiva dos docentes vai além da sala de aula para alcançar o contexto social mais amplo da educação” (GARCIA; VIEIRA; MOREIRA, 2005, p. 51).

O papel do docente na sociedade não está tão claramente estabelecido e institucionalizado, uma vez que lhe é conferida a responsabilidade pessoal para com o aluno, seu crescimento educacional, seu desenvolvimento escolar, sua saúde e segurança, seus problemas pessoais e familiares, bem como o seu estado emocional e afetivo. O professor já não é mais considerado um representante pelo trabalho com o conhecimento e pela criação de condições de aprendizagem, mas um formador de indivíduos em sua totalidade. Uma situação como essa cria um problema, do ponto de vista profissional, porque já não se sabe mais qual exatamente é a função desse trabalhador e que tipo de formação é necessária na nossa sociedade atual. Essas múltiplas identidades do professor nos fazem lembrar palavras de Garcia, Vieira e Moreira (2005, p. 54):

As possibilidades de investigação das identidades docentes são múltiplas, dada a imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, a diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades e a complexidade dos fatores que interagem nos processos de identificação dos docentes com o seu trabalho.

Levando em consideração essa flutuação no papel do professor, encontramos uma dualidade entre os docentes: há quem se opõe abertamente a essa multiplicidade; há quem se utiliza dela para tentar valorizar o lugar do professor na sociedade. Destacamos alguns trechos que exemplificam a resistência à inflação de tarefas que tem caracterizado o fazer (-se) docente na contemporaneidade:

**P11:** Penso que o professor não deve se atribuir às funções de assistente social, de pais, dentre outras funções que a sociedade está se eximindo e cobrando do professor. Professor deve trabalhar com “conhecimentos” e não com outras ações que são dever da família.

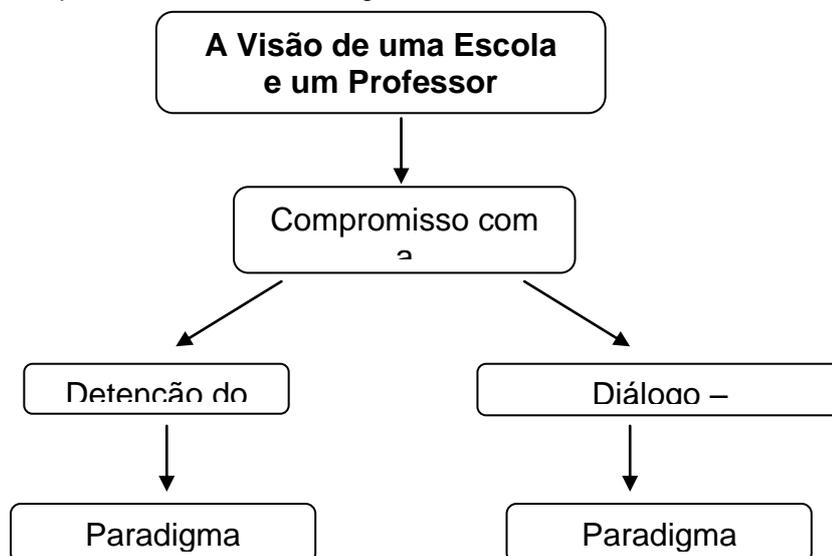
**P21:** O papel do professor é promover conhecimento junto ao aluno. Atualmente, a sociedade quer delegar ao professor a tarefa de educar. Eu acredito que a educação vem de casa. O professor é responsável, sim, por mediar o ensino e auxiliar o aluno na busca pelo conhecimento.

O segundo ponto dessa duplicidade mostra o professor como a peça fundamental da sociedade, mais especificamente por ser o possuidor dessas múltiplas funções. O professor, nesse caso, é visto como peça chave para o desenvolvimento da sociedade, para a salvação do futuro da humanidade. Essa visão salvacionista é o ponto de partida para a análise da próxima categoria – A visão de uma Escola e de um Professor Salvacionistas.

### 3.3 A VISÃO DE UMA ESCOLA E DE UM PROFESSOR SALVACIONISTAS

A identificação da categoria A Visão de uma Escola e de um Professor Salvacionistas decorre da incidência de certas ideias nas respostas dadas pelos professores entrevistados ao questionamento “Na tua opinião, quais são os papéis do professor, hoje, na sociedade?”. Algumas respostas tencionam o papel do professor e da escola como “salvadores da vida em sociedade”. Então, visando a ilustrar a nossa reflexão acerca da categoria, desenvolvemos o esquema a seguir.

Figura 7 – Aspectos associados à categoria A Visão de uma Escola e de um Professor Salvacionistas



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Percebemos uma sutil interpretação, em algumas das respostas dadas, segundo a qual a escola e os professores são detentores de um saber redentor e salvacionista, como se fosse depositado neles uma crença que lhes outorga o compromisso de serem a única salvação para os problemas que assolam a sociedade. Foram destacadas, na fala de alguns professores, algumas evidências dessa concepção:

**P2:** Já achei que o professor deveria se colocar como o redentor da sociedade, que fosse ele quem conseguiria criar novas bases éticas e sociais para um novo paradigma social.

**P12:** O papel do professor é de ser guardião da escola pública.

**P14:** Vejo o professor como um alicerce na sociedade.

Percebemos o quanto os professores se mostram comprometidos com a educação das crianças, jovens e adultos com quem trabalham, com a educação de uma sociedade, e como se percebem influenciadores das gerações vindouras que estarão no comando da nação muito brevemente. No entanto, nos causa certa preocupação pensar que os professores tomam para si uma responsabilidade tão ampla, que, de fato, acreditamos ser de toda uma sociedade, portanto, das outras instituições também. A educação foi, e ainda é, considerada, por muitos e muitas, a mola mestra e propulsora da sociedade. No entanto, cremos que ainda há bastante que se fazer em nome tanto da educação quanto da sociedade para, sob bases outras mais próximas do que Santos (1988) designa como “paradigma emergente”, tê-la como utopia realizável (SARMENTO, 2002).

Nas falas de outros respondentes encontramos evidências de uma crença que postula a detenção do saber pelo professor como tarefa inalienável de seu ofício. Preocupa, todavia, que tal “detenção” seja compreendida como um poder supremo do docente e que o saber seja pensado como algo a ser transmitido, ensinado, passado a outras pessoas, ou melhor, aos alunos que, supostamente, não

teriam saberes já constituídos. Destacamos dois trechos em que essa crença está sinalizada.

**P12:** O papel do professor sempre foi o de transmitir conhecimento [...].

**P28:** O papel do professor é essencial, ele detém um conhecimento que vai passar a um determinado grupo [...].

Ao pensarmos sobre essa detenção, ou posse exclusiva, do saber e sobre o endeusamento atribuído aos professores por eles mesmos, lembramo-nos da discussão em torno do paradigma dominante (SANTOS, 1988). Nessa discussão, o autor fala do conhecimento utilizado de maneira disciplinar, como forma de regulação e controle, numa hierarquia inatingível, visando apenas à aplicação da técnica e gerando um imperialismo cultural.

A partir das ideias de Santos (1988), discutimos ainda a necessidade de a escola, de os professores, enfim, de a ciência sensocomunizar-se. Segundo ele, “[...] o conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum” (SANTOS, 1988, p. 70), traduzindo-se em sabedoria de vida, em (re) conhecimento e valorização das identidades culturais, dando voz e vez aos protagonistas do conhecimento e da educação que são, respeitadas suas singularidades, tanto os professores como os alunos.

#### **4 CONCLUSÕES**

A partir das análises realizadas, em especial, da escuta das falas dos entrevistados e de seu enlace com os autores estudados, observamos que não existe apenas uma determinada forma de fazer e ser docência, do fazer(-se) docente. A constituição do lugar da docência, da identidade profissional, é perpassada e subjetivada pelo tempo, pelo trabalho, pela experiência, pelas trocas de saberes, pelas aprendizagens plurais, pela constituição do eu e pelo outro, enfim, pelos conceitos de empatia e alteridade.

Ao final do trabalho, percebemos que, de certo modo, generalizamos algumas das conclusões às quais chegamos, pois partimos da interlocução realizada entre

nossos referenciais teóricos e as falas dos sujeitos pesquisados. Mas a generalização ocorreu com o objetivo de, a partir das descobertas feitas, promover o encontro entre nossas percepções e o conceito de fazer(-se) docente. Este conceito, o qual percebemos como central no nosso ensaio, e que visibilizamos ao longo do estudo, evidenciou o processo pelo qual os professores vão adquirindo suas experiências, tanto em relação à sua identidade pessoal como em sua experiência profissional, e que esta é, e muito, forjada sobre a base da alteridade – conceito chave do fazer(-se).

**(SELF) MAKING TEACHERS:<sup>5</sup>  
process, experience and otherness**

**ABSTRACT**

This paper is defined as a reflection on the theme teaching identities. Through a structured survey instrument, a dialogue was sought with 54 (fifty four) teachers of Basic Education in Rio Grande do Sul. The method of content analysis by categorical theme, proposed by Laurence Bardin, made it possible for us to study the concepts about the constitution of teaching identities that round the school environment and their practices in the most various spaces and times. Helped by our theoretical cut, we could realize the multiplicity of factors that are involved in (self) making teachers, which are imbued within the interviewee's talk. At the end of the analysis, we could reflect about our own constitution as teachers and the factors that cover the (self) making teachers, considering the experiential knowledge acquired throughout the academic journey, the teaching practice, and the exercise of otherness between teacher-student, which is the base of building a teaching identity.

**Keywords:** Teaching identities. Content analysis. (self) making teachers. Multiplicity.

**REFERÊNCIAS**

---

<sup>5</sup> O termo "(SELF) MAKING TEACHERS" foi criado para suprir a necessidade de tradução do termo "Fazer(-se) docente". *The term "(SELF) MAKING TEACHERS" was created to cover a need for translation of the term "Fazer(-se) docente".*

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. P. 27833. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente – ‘Um Discurso sobre as Ciências’ revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-55.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, Ago. 1988. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 nov. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr 2000, N. 13, p. 5-24. Disponível em:  
<[http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio\\_5427\\_368/TARDIF\\_Saberes\\_profissionais\\_dos\\_professores.pdf](http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2015.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho na escola. **Educação e Sociedade**, ano XXI, N. 73, dezembro/2000, p. 209-244. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

Correspondência:

**Graciela Soares**. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Educação Infantil na Escola Estrela Guia, Cachoeirinha, Rio Grande do Sul, Brasil. Professora particular, atende crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou em processo de alfabetização, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [graciela.soares@ufrgs.br](mailto:graciela.soares@ufrgs.br)

**Daniela Pinto Vasconcelos.** Licencianda do nono semestre em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Português, Inglês e redação no curso preparatório para vestibular e ENEM Methodus (CM), Cachoeirinha, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: dani\_celos@hotmail.com

Recebido em: 29 de dezembro de 2015.

Aprovado em: 06 de abril de 2016.