

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL  
CAMPUS FELIZ

**LARISSA LUFT**

**TRAJETÓRIAS DOCENTES E SUA REPERCUSSÃO NA CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Feliz  
2018

**LARISSA LUFT**

**TRAJETÓRIAS DOCENTES E SUA REPERCUSSÃO NA CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão Final de Curso  
apresentado como requisito parcial para obtenção  
do grau de Licenciada em Letras – Português e  
Inglês pelo Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul –  
Campus Feliz.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Me. Andréia Veridiana  
Antich

Feliz  
2018

**LARISSA LUFT**

**TRAJETÓRIAS DOCENTES E SUA REPERCUSSÃO NA CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão Final de Curso  
apresentado como requisito parcial para obtenção  
do grau de Licenciada em Letras – Português e  
Inglês pelo Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul –  
Campus Feliz.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Me. Andréia Veridiana  
Antich

Aprovada em:    /    /

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Edson Carpes Camargo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Feliz

---

Prof. Me. Marcelo Lima Calixto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Feliz

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, e por ter me guiado durante minha caminhada para que eu chegasse até aqui.

À minha família pelo apoio, pelo carinho e por apostarem em mim em todas as escolhas e etapas da minha vida, contribuindo diretamente em minha formação humana e profissional.

Ao meu namorado, por ser um companheiro para a vida, por me apoiar e estar do meu lado sempre que preciso.

Aos meus amigos e colegas, por dividirem comigo as aflições, os medos e também os momentos felizes e de conquistas durante minha trajetória.

Agradeço ainda a todos os professores que já passaram por minha vida, pois foi a partir do exemplo e do carinho que sempre tiveram ao lecionar, que hoje com orgulho sigo esta profissão.

Em especial, agradeço a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Me. Andréia Veridiana Antich, que me conduziu nesta pesquisa, cativando-me com seu jeito carinhoso e sensível de ver o mundo e o ser humano.

“Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que  
fazemos para mudar o que somos”.

*Eduardo Galeano*

## RESUMO

A presente pesquisa se propôs a analisar as repercussões da trajetória profissional na construção da identidade das professoras de Língua Portuguesa do município de Bom Princípio. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, ao passo que a análise se pauta em um instrumento para levantamento de dados, que foi a entrevista semiestruturada. Dessa forma, os dados coletados foram analisados a partir de princípios da Análise de Conteúdos, com base no referencial teórico que iluminou as reflexões sobre a identidade, a formação de professores e os saberes docente, fundamentalmente baseado em autores como: Nóvoa (1992,1995, 2001), Marcelo Garcia (1995), Rios (2011), Cunha (1997), Tardif (1991, 2000, 2002) Pimenta (1997, 2005) Moreira e Candau (2008), sem detrimento de outras contribuições. O estudo em questão apontou que a identidade dessas professoras pode ser entendida como um processo de metamorfose, pois está em constante construção e ressignificação ao ser engendrado ao longo de sua trajetória docente.

**Palavras-chave:** Trajetória profissional; Identidade; Língua Portuguesa.

## **ABSTRACT**

The present research aimed to analyze the repercussions of the professional trajectory in the construction of the identity of the Portuguese Language teachers of the city of Bom Princípio. The study was characterized as a qualitative research, and the instrument for data collection was the semi-structured interview. The data collected were analyzed based on the principles of Content Analysis. The theoretical framework that illuminated the reflections on identity, teacher training and teacher knowledge was fundamentally based on authors such as: Nóvoa (1992,1995, 2001), Marcelo Garcia (1995), Rios (2011), Cunha (1997), Tardif (1991, 2000, 2002) Pimenta (1997, 2005) Moreira and Candau (2008), without detriment of other contributions. The study in question pointed out that the identity of these teachers can be understood as a process of metamorphosis since it is in constant construction and re-signification to be generated throughout its teaching trajectory.

**Keywords:** Trajectory; Identity; Portuguese Language.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01 – Fluxograma das etapas da pesquisa .....</b>	<b>26</b>
--	-----------



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>13</b>
2.1 IDENTIDADE .....	13
2.2 SABERES DOCENTES .....	17
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE .....	20
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>24</b>
3.1 OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E COLETA DE DADOS .....	24
3.2 DESENHOS DAS ETAPAS DA PESQUISA .....	25
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>28</b>
4.1 PENSAR-SE E CONSTITUIR-SE PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	28
4.2 PERCEPÇÃO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOCENTE AO LONGO DA TRAJETÓRIA .....	32
4.3 SER PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES .....	35
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>41</b>
<b>ANEXO A .....</b>	<b>44</b>
<b>ANEXO B .....</b>	<b>45</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Dos medos nascem as coragens. Os sonhos anunciam outra realidade possível, e os delírios, outra razão. Somos o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia. Nessa fé, fugitiva, eu creio”.

*Eduardo Galeano (2002)*

Inspirada nas palavras de Galeano sou instigada a revisitar a minha trajetória pessoal e profissional, a qual me motivou a construir esta pesquisa. Filha de professora, desde cedo tive acesso ao mundo dos livros, das histórias infantis e da rotina escolar. Mesmo antes de saber ler e escrever, a adoração pela profissão que minha mãe seguia sempre se fez presente nas brincadeiras de faz de conta. Com o tempo, aprendi cada vez mais a admirar essa nobre profissão, que hoje sigo com muito orgulho.

Entre histórias, planos de aulas, provas, planejamentos e cadernos de chamada, me constitui através do olhar sensível aos passos maternos. Formada em Magistério, atuo na educação há seis anos na área da Educação Infantil. Iniciei minha trajetória como auxiliar e hoje sou nomeada como Professora de Educação Infantil, atuando como gestora de uma escola.

Durante minha trajetória acadêmica no curso de Letras, passei por estágios que me permitiram sentir o gostinho do que é ser professora de Língua Portuguesa. Admiradora dessa área de conhecimento, desde pequena, me desafio a saber mais sobre esse profissional que é tão importante dentro e fora da escola. Além disso, por ainda não atuar na área, surgiu a inquietude de conhecer com mais proximidade a trajetória desse/a professor/a e como se constituiu sua identidade docente, a fim de construir também, junto ao processo de construção desta pesquisa a minha própria identidade docente.

Assim, a partir dessas inquietudes, estruturei o seguinte problema de pesquisa: Qual a repercussão da trajetória profissional na construção da identidade do professor de Língua Portuguesa?

A partir disso, outras questões vieram à tona: Qual o papel da formação inicial e continuada na constituição docente? Quais são os saberes docentes essenciais na construção do conhecimento profissional?

Apesar da quantidade de inquietações acerca deste tema, minha pesquisa responderá ao problema acima apresentado, buscando utilizar as demais questões como

balizadoras para uma análise mais sensível dos dados. Como atualmente minha trajetória se dá na rede municipal de Bom Princípio, buscarei realizar o levantamento de dados junto às colegas desta rede de ensino.

Nesse viés, para conhecer a trajetória e o processo de formação da identidade docente dos profissionais de Língua Portuguesa, entendo que a rede municipal de Bom Princípio constitui campo fértil de investigação.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a representação da trajetória profissional na construção da identidade de um grupo de professoras de Língua Portuguesa da rede municipal de Bom Princípio. Para tanto, como objetivos específicos temos: a) analisar quais são os saberes que estão articulados à construção da identidade do professor de Língua Portuguesa; b) compreender como se constitui a identidade do professor de Língua Portuguesa da rede municipal de Bom Princípio, por meio de entrevistas; c) relacionar os resultados da pesquisa realizada com o processo de formação docente na área de Letras.

Neste estudo, as reflexões construídas se engendraram a partir da voz das docentes, que através do relato de suas experiências vivenciadas deram sentido e significado a esta pesquisa.

Dentre as descobertas já desveladas sobre este tema de estudo está a unificação entre as identidades pessoal e profissional docente que ultrapassam a condição de “relação” para adentrarem num universo sistemático (TARDIF, 2000). Da mesma forma, constatou-se que o tema da identidade profissional docente pode vir a ser consolidado como campo de investigação educacional, uma vez que está diretamente relacionado à atuação do professor em sala de aula e, conseqüentemente, à educação como um todo.

Na área da educação, desenvolvem-se pesquisas, como as de Nóvoa (1992; 1995; 2001), Garcia (1995), Cunha (1997), Charlot (2002; 2005; 2013), que tem se ocupado a conhecer a vida e a trajetória de docentes a partir de objetivos variados. Sejam quais forem esses objetivos, defendem que o próprio docente é quem pode oferecer contribuições importantes a respeito de sua profissão.

Nessa perspectiva, através desta pesquisa, há a possibilidade de apresentar um itinerário de experiências e competências profissionais vivenciadas e construídas por docentes. Revisitar essas trajetórias tornará possível entender como se constituem como docentes e a maneira como ensinam.

Assim, “Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa” é uma analogia utilizada por Nóvoa (1995), tendo em vista que o desempenho profissional do docente pode servir como um espelho crítico capaz de refletir sua própria imagem para que possa ser repensada, analisada, refletida e ressignificada. Nessa perspectiva, também corrobora Cunha (1997) ao afirmar:

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão (CUNHA, 1997, p. 189).

A fim de ampliar o conhecimento a cerca deste tema, refletirei sobre a constituição da identidade docente, buscando articular à trajetória profissional, à formação docente e aos saberes que a engendram.

A partir do que foi apresentado até então, este trabalho está estruturado em 5 capítulos. O primeiro versa sobre a introdução, a fim de que se tenha compreensão do tema estudado. O capítulo dois trata sobre os pressupostos teóricos, que se estruturam nos seguintes pontos: Identidade, Formação Docente e Saberes docentes. O terceiro capítulo aborda os procedimentos metodológicos usados para o desenvolvimento desta pesquisa. A análise dos dados é apresentada no quarto capítulo, abordando as seguintes categorias: a) pensar-se e constituir-se professor de Língua Portuguesa; b) a constituição da identidade ao longo da trajetória e c) ser professor de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades. Por fim, no capítulo cinco são apresentadas as considerações finais, sendo importante destacar que são achados e reflexões evidenciadas até o momento, e que poderão servir de base para dar sequência a outros estudos na área.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras.  
 Não existem duas fogueiras iguais.  
 Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores”.  
 Eduardo Galeano (2002)

Este capítulo tem o objetivo de apresentar e discutir aspectos teóricos que balizam a pesquisa, buscando utilizar autores de duas áreas que aqui se coadunam: educação e letras. Assim, trabalho aqui com três seções: a primeira conceitualiza e discute aspectos sobre identidade; a segunda trata sobre saberes docentes; por fim, a terceira seção discorre sobre a formação docente, principalmente no universo das letras.

### 2.1 IDENTIDADE

A identidade pode ser considerada como uma questão ampla e complexa que permeia basicamente as situações vivenciadas pelo indivíduo no cotidiano. Oriunda do latim *identitas*, o vocábulo identidade é visto como um conjunto das características e traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade (CIAMPA, 1999).

Segundo Pimenta (1997, p. 19), “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido, mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Nesse sentido, para a compreensão da identidade docente, é necessário ter em vista que, historicamente, a docência como profissão torna-se possível em períodos históricos e em contextos específicos, como resultado das exigências estabelecidas pela sociedade, que no seu decorrer adquirem legitimidade. Pimenta (1997) aborda:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias [...] (PIMENTA, 1997, p.19).

Assim, para a profissão docente, repercutem exigências de reconfigurações constantes para atender às demandas da sociedade contemporânea. Essa realidade complexa também torna mais desafiadora a tarefa dos professores, pois cotidianamente são confrontados com desafios para os quais não existem respostas pré-definidas, ao passo que:

A docência é um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade. (ILDEU COELHO, apud, RIOS, 2011, p. 51)

Tal contexto exige dos docentes uma permanente busca de saberes para o enfrentamento das questões do seu cotidiano, o que repercute também na constituição de sua identidade. Conforme Pimenta (2005), em relação à educação escolar no período contemporâneo, a expansão do ensino nem sempre reflete a qualidade necessária para atender às exigências e às necessidades das demandas sociais. Isso propõe uma busca pela resignificação da identidade profissional do docente.

Por outro lado, a identidade, como processo de metamorfose (CIAMPA, 1999), se dá na transformação do sujeito, que está em constante movimento social. Assim, as mudanças, conflitos e incertezas são características predominantes que constituem uma identidade. A partir do momento em que o sujeito passa a ser reconhecido pelo outro, há existência do sentido que fundamenta o sujeito como pessoa, pois somos seres sociais (PIMENTA, 2005).

Hall (2004) corrobora a ideia de que é necessário definir cada vez mais a concepção de identidade e da mesma forma entender e analisar de que maneira ela se constitui de acordo com as modificações dos fatores sociais e culturais que cercam o ser humano e que, por muitas vezes, abalam a vida de toda a comunidade, a vida pessoal e a profissional. Para o autor, é necessária a atenção a essas mudanças, a fim de perceber de que maneira elas influenciam no processo de constituição de nossas identidades e colocam em prova muitas de nossas convicções, levando-nos a rever pontos de vista que balizam nossas condutas.

Dessa maneira, a identidade vai sendo construída de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações nas quais nos colocamos. Então, segundo Moreira (2008), expressa "aquilo que somos". Contudo, aprendemos o que somos em meio às relações que estabelecemos, tanto com os nossos "semelhantes", quanto com os que diferem de nós. Aprendemos também o que somos em meio aos significados atribuídos, pelos outros. Aliado a isso, segundo Stoer & Magalhães (2005), a identidade é um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos. Nessa perspectiva, Silva (2011) salienta:

Nossa identidade, assim, não é uma essência, não é um dado, não é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. É instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo (SILVA, 2011, p. 42).

Pimenta (2005) também colabora para a compreensão sobre a concepção da identidade docente, esclarecendo que a mesma é constante e engloba a formação acadêmica inicial e continuada, as experiências vividas no cotidiano da sala de aula, as relações sociais e os valores que a sociedade dá a esses profissionais, à sua trajetória pessoal, aos seus anseios e às suas conquistas.

A identidade docente pode ser vista também como uma autoimagem, sendo a forma como o professor se enxerga e como gostaria de ser visto ao longo de sua carreira profissional. Essa construção se dá a partir de toda sua bagagem profissional e pessoal. Pimenta (2005) ainda afirma que a identidade

[...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2005, p. 19).

Nesse processo, são, pois, os saberes (conhecimentos teóricos e práticos e as habilidades) os valores éticos (atitudes e valores próprios da docência) e a cultura escolar que definem o trabalho do professor e a profissão docente no que ela tem de mais específico. De igual forma, Tardif e Raymond (2000, p. 210) corroboram que “Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’”.

Em linhas gerais, o que o sujeito conhece e viveu passa então a fazer parte de quem ele é. Seus saberes constituem sua própria identidade. “Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 2005, p. 22).

Nessa perspectiva, no intento de buscar compreender como o professor de língua portuguesa constitui sua identidade mediante o engendramento das experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória, entendo a relevância de articular as concepções que

ele tem de si mesmo e de sua profissão ao percorrer esse caminho e de que forma isso influencia em seu fazer docente.

Coracini (2000, p. 150), ao pesquisar a identidade do professor de língua portuguesa, além de compreendê-la como um “processo em andamento”, também salienta que a mesma precisa ser entendida como uma “falta” que se busca preencher “pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (CORACINI, 2000, p. 150). Para a autora, a imagem idealizada do professor vem sofrendo mudanças ao longo da história, tanto do lugar que ele ocupa nas relações profissionais como na sua relação com os alunos, uma vez que:

O professor precisa, ao lado de conhecimentos de informática, ter conhecimentos de psicologia, uma sensibilidade e observação aguçadas para compreender as dificuldades dos alunos e as diversas situações em que se encontram, como problemas familiares que, muitas vezes, atrapalham o seu desempenho em aula; enfim, o professor precisa estar preparado para assumir as múltiplas funções exigidas pelo mundo atual [...] embora perceba as dificuldades que isso acarreta, tendo em vista a sua história e a sua formação (CORACINI, 2000, p. 151).

Nesse contexto, de múltiplas funções surgem definições de imagens idealizadas do professor e, muitas vezes, ao estarem dispostos a orientarem os alunos diante da realidade em que se encontram, lhes são atribuídas diversas funções como de pai, mãe, amigo, psicólogo e ainda professor, o que muitas vezes faz com que ele deixe de lado sua própria identidade para assumir outra. Podendo assim, até mesmo ser definido como um “modificador de destinos” (CORACINI, 2000).

Essa concepção e as exigências contemporâneas, influenciam para a valorização e ao mesmo tempo a desvalorização da profissão docente, uma vez que lhe são impostos métodos, avaliações e conhecimentos aos quais o professor precisa se adaptar, fazendo com que algumas vezes ele deixe de ser autor do seu fazer docente. Dessa maneira, segundo Coracini (2000, p. 155), através da desvalorização tanto da profissão quanto do profissional, ele passa a identificar-se “ao mesmo tempo e confusamente como o herói e a vítima, o professor se vê como imprescindível e desnecessário”. Ainda, aborda Coracini (2000):

Atravessada por identificações conflitantes, a subjetividade do professor de português, sempre alienada, se constitui na e da tensão entre um discurso que o valoriza, produto de um desejo, e outro que o desvaloriza, resultante de uma realidade social em mutação (CORACINI, 2000, p.154).



Corroborando com essa perspectiva, Charlot (2013) sinaliza que o professor da sociedade contemporânea torna então “um profissional da contradição”. As tensões existentes no ato de educar e de ensinar, viram contradições, sofridas pelos docentes. A maneira como geram essas tensões e as formas que tomam as contradições dependem da prática docente e, conseqüentemente, também da organização da escola, do funcionamento da Instituição escolar, do que a sociedade espera do professor. É nesse sentido que Charlot (2013) também pondera:

O professor enfrenta contradições que decorrem da contemporaneidade econômica, social e cultural: deve ensinar a todos os alunos em uma escola e uma sociedade regidas pela lei da concorrência, transmitir saberes a alunos cuja maioria quer, antes de tudo, “passar de ano” etc. Essas contradições, porém, não são um simples reflexo das contradições sociais; arraigam-se, também, nas tensões inerentes ao próprio ato de ensino/aprendizagem. CHARLOT, 2013, p.17).

Portanto, as contradições vivenciadas pelos professores são ligadas à própria atividade docente e, ao mesmo tempo, ao contexto histórico, social e cultural. Dessa forma, é preciso entender a figura docente para além da sua profissão, mas sim como um ser humano que está constituindo sua identidade constantemente e mutuamente em suas relações tanto dentro como fora do âmbito escolar.

## 2.2 SABERES DOCENTES

Pesquisas realizadas sobre os saberes docentes, como Tardif (1991; 2000; 2002), Pimenta (1997; 2005), Cunha (1997), Charlot (2002; 2005; 2013), consideraram o professor como um profissional que constrói e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão. Segundo Tardif (1991),

[...] quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada (TARDIF, 1991, p. 219).

Dessa maneira, as relações dos professores com os saberes nem sempre são relações estritamente cognitivas ou intelectuais: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Assim, conforme Tardif (2002), o saber docente é composto por vários saberes provenientes de diferentes fontes. Entre esses saberes, podem ser citados: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das

matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos. Nessa perspectiva, Tardif (2002) aborda que:

Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho (TARDIF, 2002, p. 65).

De acordo com esse autor, parte do que os docentes sabem advém da biografia pessoal, da experiência enquanto aluno e da socialização vivenciada durante a jornada formativa inicial.

Com base nisso, o saber docente é um “saber plural” e essencialmente heterogêneo (TARDIFF, 2002, p. 54). Partindo dessa ideia, o autor aborda que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes. Ao dar ênfase a esse campo de estudos, ele destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

Ao abordar os saberes da formação profissional, Tardiff (2002) aponta-o como um conjunto de saberes que, baseados nas ciências e no estudo, são construídos pelos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também fazem parte do conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Por outro lado, os saberes disciplinares são aqueles reconhecidos e identificados como pertencentes às diferentes áreas do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Tais saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles pode ser viabilizado por meio das instituições educacionais (TARDIFF, 2002).

Ainda, destacam-se os conhecimentos curriculares que são aqueles relacionados à maneira como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que podem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Nesse viés, apresentam-se sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os docentes precisam aprender e desenvolver em suas aulas.

Por fim, Tardif (2002) aborda os saberes experienciais que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço escolar e às relações estabelecidas com os discentes e demais colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 38).

Da mesma forma, a relação com o saber também é social, à medida que exprime as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que estruturam o contexto e a sociedade na qual esse indivíduo está inserido. No entanto, o fato de um sujeito estabelecer uma relação com o saber que corresponda com sua identidade social não quer necessariamente dizer que há uma relação causal entre elas, pois a relação com o saber também é singular. Ou seja, sujeitos com as mesmas condições de existência e atuantes nas mesmas relações sociais não estabelecem a mesma relação com o saber (TARDIF, 2002).

Nessa perspectiva de análise dos saberes docentes, há três dimensões da relação com o saber: a epistêmica, a social e a de identidade (CHARLOT, 1992, apud, GOMES, 2015).

A relação epistêmica com o saber parte da ideia de que cada um possui uma relação diferente com o saber, dessa forma aprender nunca será denominado da mesma forma para determinado grupo de sujeitos. Do mesmo modo, a relação com o saber também é social, já que exprime as condições sociais do indivíduo e as relações que estruturam o contexto e a sociedade na qual esse indivíduo está inserido. No entanto, o fato de um sujeito estabelecer uma relação com o saber que corresponda com sua identidade social não quer necessariamente dizer que há uma relação causal entre elas, pois a relação com o saber também é singular. Em outras palavras, sujeitos com as mesmas condições de existência e atuantes nas mesmas relações sociais não estabelecem a mesma relação com o saber.

Para além disso, a relação com o saber também é de identidade com o mesmo, uma vez que todo processo de aprender constitui uma construção de si mesmo, uma

construção da própria identidade do sujeito. Dessa maneira, a relação de identidade com o saber também é construída na relação com o outro, no meio social.

Nesse sentido, parece inviável buscar compreender a identidade docente sem inseri-la em seu contexto histórico, social e estrutural de vida. Faz-se necessário compreender as ações, os projetos e o processo de desenvolvimento profissional dos atores envolvidos.

Os saberes docentes constituem os fundamentos da competência profissional. É a partir deles que os professores desenvolvem a sua prática pedagógica e também tem a possibilidade de avaliar sua formação inicial e ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que entendem a pertinência das reformas introduzidas nos programas ou nas metodologias de ensino desenvolvidas.

### 2.3 FORMAÇÃO DOCENTE

A formação profissional implica em entender a aprendizagem como um processo contínuo e requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evolução e concretizações, para redimensionar conceitos alicerçados na busca da compreensão de novas ideias e valores. É nesse contexto que Garcia (1995) afirma:

[...] é necessário compreender a formação de professores como um contínuo. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa (GARCIA, 1995, p. 54).

Nessa perspectiva, educar ultrapassa os limites da simples transmissão de conhecimentos e informações, porque busca ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade sentindo-se parte integral do processo de aprendizagem.

Na formação de professores faz-se necessário que estes busquem ainda participar desses processos de forma crítica e compromissada com a educação. Para tanto, Garcia (1995) pondera:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1995, p. 26).

Assim, destaca-se a importância da formação continuada, com vistas à qualificação e à reflexão sobre o fazer docente, como uma maneira de valorizar os saberes experienciais dos professores. Segundo Pimenta (1997),

O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar de saberes pedagógicos (PIMENTA, 1997, p. 25-6).

No fazer pedagógico se localiza a possibilidade de que cada educador aprenda com colegas de trabalho, com alunos e ao refletir sobre sua própria docência, ressignificando sua forma de agir e de ser.

Segundo Nóvoa (1995), o processo de constituição da identidade profissional pode ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades e experiências de desenvolvimento profissional dos docentes, ao passo que “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente” (NÓVOA, 1995, p. 24).

Nóvoa (2001), ao analisar as dificuldades dos professores ao colocarem em prática as concepções e modelos inovadores, indica como razão principal o fechamento das instituições de formação em si mesmas, seja devido a um academicismo excessivo, seja a um empirismo tradicional. O autor assinala que, apesar de o equilíbrio entre a inovação e a tradição constituir-se em uma tarefa difícil, é necessário o combate à reprodução de práticas de ensino, porque, frequentemente, esse tipo de prática não se fundamenta em um espírito crítico ou em um esforço para mudanças.

Em meio a essa discussão, pontuam-se cinco aspectos que podem qualificar as práticas formativas iniciais e continuadas e conseqüentemente o percurso profissional docente. A primeira se refere à disposição pessoal, na qual defende a ideia de que as formações docentes garantam espaços e tempos para um trabalho de autoconhecimento, de autorreflexão, de maneira que os professores partam de suas histórias pessoais, de vida, de sua subjetividade para então formatar a sua identidade profissional (NÓVOA, 2001).

A segunda é a composição pedagógica, sendo a que dá importância para que haja processos de composição pedagógica, que permitam aos professores fazerem diferentes elaborações e encontrarem seus próprios modos docentes, com autonomia e conhecimento profissional.

Já na interposição profissional, Nóvoa (2001) aponta que o trabalho pode partir da socialização e da colaboração entre os pares, esforço que, segundo ele, precisa estar presente desde o primeiro dia da formação de qualquer docente. O autor ainda defende que os percursos se deem em comunidades práticas de aprendizagem.

Ao tratar da proposição institucional, o autor reforça a necessidade de os docentes conquistarem seu espaço na escola, firmando a sua posição profissional e participando do projeto educativo da instituição, a partir de uma postura ativa, criadora e transformadora.

Por fim, elenca a exposição pública que reconhece a importância de que os professores atuem em outros espaços além da escola, como na comunidade, e também nos espaços públicos da educação.

Faz-se necessário rever e realçar a articulação entre a formação inicial e continuada, uma vez que a primeira não pode ser entendida como um fim em si mesma, que oferece todo um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o exercício da profissão docente. Sobre esse aspecto, Garcia (1995) explica:

Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. Este princípio implica também a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores. Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados” encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1995, p. 55).

Dessa forma, a formação docente precisa ser vista como uma etapa do processo de formação profissional que fornecerá uma base de conhecimentos teóricos que favoreçam o desenvolvimento do trabalho docente. Assim, a reflexão sobre o fazer docente acaba se tornando peça importante que interage entre teoria e prática, fazendo com que a primeira não se torne um mero discurso e a segunda um mero produto mecanizado.

Nesse aspecto, Rios (2011, p. 137) aborda que “o mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores”. Logo, podemos ainda ressaltar as contribuições da autora no que diz respeito à docência de melhor qualidade, relacionando-a com o saber fazer bem para o bem.

Nessa perspectiva, Travaglia, Araújo e Alvim (2007) defendem o ensino de língua portuguesa como um recurso de que o aluno “se servirá para se situar no convívio social e para adquirir conhecimentos que lhe permitam viver mais conscientemente dentro do

mundo” (TRAVAGLIA; ARAÚJO; ALVIM, 2007, p. 56). Assim, faz-se necessário que o docente com toda sua bagagem, encontre possibilidades para oferecer aos alunos através da Língua materna uma visão de mundo diferente apenas daquela a qual estão habituados.

Corroborando com esse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para Língua Portuguesa rezam que a escola precisa “constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade” (BRASIL, 1997, p. 38). Em outras palavras, podemos salientar a importância de uma formação docente que possibilite a formação de professores leitores que trabalhem com diferentes processos de leitura, o que, evidentemente, implica em co-relacionar identidades de aluno e de docente, o que resultaria em uma formação humana e social, via processos de linguagem.

Diante desse quadro, a formação docente pode ser entendida como um aprendizado profissional ao longo de toda vida, o que viabiliza a possibilidade de os professores se engajarem em processos intencionais e planejados, que podem vir a desencadear mudanças em direção à prática efetiva em sala de aula.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem a finalidade de apresentar e descrever os passos da pesquisa aqui delineada, tendo como base os estudos teórico-metodológicos de investigadores que versam sobre pesquisa qualitativa, como a aqui proposta. Nesse âmbito, foi dividido o capítulo em duas seções: a primeira justifica a metodologia utilizada e a segunda esboça o que foi realizado na pesquisa.

#### 3.1 OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E COLETA DE DADOS

As estrelas

“Nas margens do rio Platte, os índios Pawnees contam a origem.  
Nunca dos nuncas os caminhos da estrela do entardecer e da estrela do  
amanhecer se encontravam.  
E quiseram se conhecer.  
A lua, amável, acompanhou as estrelas no caminho do encontro, mas em plena  
viagem atirou-as no abismo, e durante várias noites riu até gargalhar por causa  
da  
brincadeira.  
As estrelas não desanimaram. O desejo deu força a elas para subir lá do fundo  
do precipício até o alto céu.  
E lá em cima se abraçaram com tanta força que já não se sabia qual era qual.  
E desse abraço imenso brotamos nós, os caminhantes do mundo.”

*Eduardo Galeano (2016)*

Tendo como objetivo analisar a repercussão da trajetória profissional na construção da identidade do professor de Língua Portuguesa, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com teor explicativo. Para Minayo (2001),

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.22) .

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa explicativa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa através de aproximações com a realidade.

Nesse contexto, para a coleta dos dados, utilizei a entrevista semiestruturada que “combina pergunta fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2001, p. 64).



Para tal, utilizei o município de Bom Princípio, no qual resido e exerço minha profissão docente como campo fértil de investigação para este estudo. A cidade que não é muito antiga, foi emancipada em 12 de maio de 1982 e está situada entre a Grande Porto Alegre e a Serra Gaúcha, no Vale do Rio Caí. Ela foi colonizada pela origem alemã e ainda hoje a maior parte das pessoas que residem no município são desta origem. Bom Princípio é conhecida nacionalmente por sua fruta símbolo "morango" e para homenagear o seu maior ícone, realiza a cada dois anos a Festa Nacional do Moranguinho.

Com cerca de 12 mil habitantes, a cidade faz divisa com os municípios de São Vendelino, Tupandi, São Sebastião do Caí – município do qual foi emancipado por meio da Lei Estadual nº 7.653 -, Feliz, Barão, Alto Feliz e Harmonia.

O município conta atualmente com 6 Escolas Municipais de Ensino Fundamental e destas, selecionei as professoras de Língua Portuguesa para a realização da entrevista semiestruturada. O critério para a seleção utilizado foi o tempo de trajetória profissional: necessidade de ter completado dez anos de docência. Nenhuma das interlocutoras escolhidas atua na mesma escola.

Após realizadas as entrevistas, mediante assinatura do Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento, as mesmas foram transcritas e em seguida, organizadas em um quadro para favorecer o desvelar das categorias de análise. No anexo A consta as questões que integraram o roteiro das entrevistas.

No processo de análise dos dados coletados, sob o comprometimento de preservar as identidades, as interlocutoras serão nomeadas, pelos nomes de “Maia, Estela e Electra”, ambos nomes de estrelas, pois foram elas que iluminaram as reflexões desta pesquisa. Para a análise dos dados, foram utilizados os princípios de Análise de conteúdo que designa conforme Laurence Bardin (2011):

[...]um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p.47).

Em consonância com Bardin (2011), Gibbs (2006) destaca que a análise qualitativa pode gerar bons produtos, ao passo que o pesquisador, enquanto indivíduo, pode fazer “leituras” das realidades e assim levantar hipóteses relevantes sobre grupos de falantes, assumindo uma intuição que se torna “representativa de todos os falantes de uma língua, porque

cada pessoa dentro de uma comunidade linguística presumidamente divide a mesma competência linguística subjacente” (GIBBS, 2006, p. 03).

A partir disso, foram elencadas as categorias de análise, as quais serão apresentadas no capítulo seguinte.

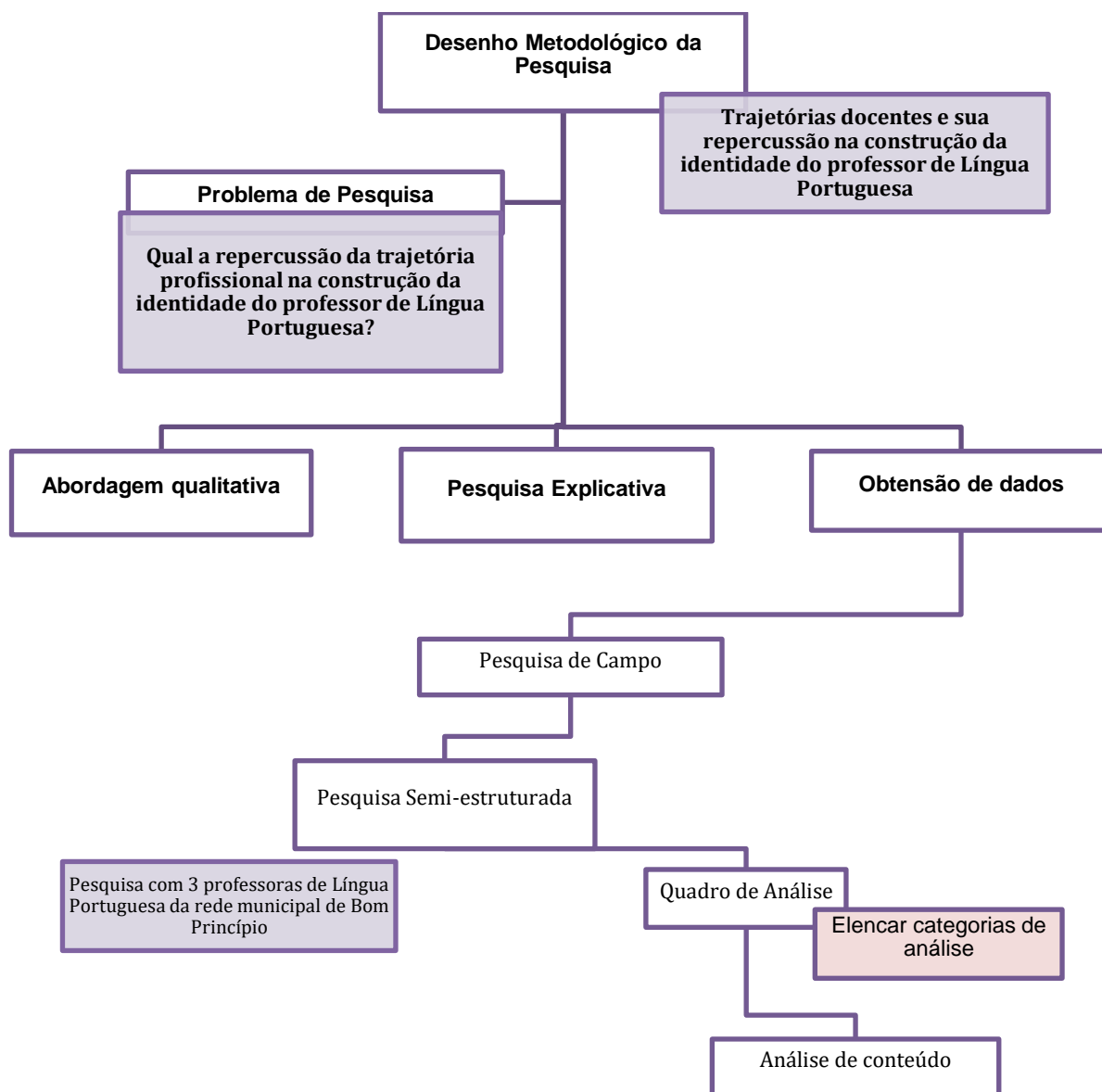
### 3.2 DESENHO DAS ETAPAS DA PESQUISA

A técnica utilizada para esta pesquisa foi a de levantamento de dados e, para tanto, foram seguidos os passos descritos na sequência.

- a) Coleta e estudo do referencial teórico utilizado na pesquisa;
- b) Levantamento e análise dos possíveis espaços a serem pesquisados;
- c) Delimitação dos entrevistados;
- d) Realização das entrevistas;
- e) Tabulação dos dados e respostas;
- f) Seleção de trechos para análise;
- g) Análise e discussão dos resultados obtidos.

Esses passos serviram como base para a organização da pesquisa e para que sua respectiva construção atingisse aos objetivos (geral e específicos) propostos. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, o fluxograma que desenha a pesquisa em seus diferentes processos e etapas.

#### **Figura 01 – Fluxograma das etapas da pesquisa**



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Portanto, o conjunto de respostas das entrevistas, acrescido das informa es obtidas na revisão teórica, fornecem subsídios importantes para se refletir sobre as rela es entre identidade de forma o docente, visto aqui na área de Letras.

De acordo com os dados apresentados, esta pesquisa se caracteriza interdisciplinar, relacionando educa o e línguas, tendo como base o levantamento bibliográfico e a pesquisa de campo.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Buscando alcançar o objetivo de analisar a repercussão da trajetória profissional na construção da identidade do professor de Língua Portuguesa, a partir do levantamento dos dados, organizaram-se as seguintes categorias de análise:

- 1 - Pensar-se e constituir-se professor de Língua Portuguesa;
- 2 - A constituição da identidade ao longo da trajetória;
- 3 - Ser professor de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades.

Dessa forma, este capítulo sistematiza as entrevistas realizadas e analisa-as, conforme as ideias dispostas no capítulo teórico.

### 4.1 PENSAR-SE E CONSTITUIR-SE PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Celebração da desconfiança

“No primeiro dia de aula, o professor trouxe um vidro enorme:  
– *Isto está cheio de perfume* – disse Miguel Brun aos outros alunos. –  
*Quero medir a percepção de cada um de vocês. Na medida em que sintam o  
cheiro, levantem a mão.*

E abriu o frasco. Num instante, já havia duas mãos levantadas. E logo  
cinco, dez, trinta, todas as mãos levantadas.  
– *Posso abrir a janela, professor?* – suplicou uma aluna, enjoada de tanto  
perfume, e várias vozes fizeram eco. O forte aroma, que pesava no ar, tinha  
se tornado insuportável para todos.  
Então o professor mostrou o frasco aos alunos, um por um. Estava cheio de  
água.”

*Eduardo Galeano (2002)*

A pesquisa foi realizada com professoras de Língua Portuguesa do município de Bom Princípio, todas licenciadas na área. Além disso, Maia possui pós-graduação em leitura e produção textual, mídias da educação e está cursando pós em educação especial. Estela possui pós-graduação em língua e literatura e Electra ainda não possui pós-graduação, porém relatou grande interesse em fazê-la assim que possível. Vale aqui citar que duas das interlocutoras (Maia e Estela) iniciaram sua trajetória docente nos anos de 1997 e 1999, respectivamente. A terceira (Electra) iniciou sua carreira em 2005, todas trazendo em seus depoimentos relevantes contribuições para esse estudo. Atualmente trabalham com anos finais, contudo já trabalharam também com ensino médio e anos iniciais.

Ao pensarem sobre sua constituição docente, percebeu-se que a “paixão pelo ensinar” (Electra, Estela) despertou o interesse das interlocutoras em torno da profissão, sendo esse um dos principais motivos que as levaram a exercer a docência. Para Electra, esse despertar está articulado com o desejo de ensinar, sendo caracterizado como “Uma coisa gostosa que o envolvimento com o saber e com teus alunos desperta”. Já para Estela, os professores que teve ao longo da sua trajetória inspiraram-na pela escolha da profissão. Para Maia, esse desejo “floresceu” desde a infância, através das brincadeiras de faz de conta, já percebia que o interesse pelo ensinar ia crescendo pouco a pouco.

Assim, entende-se que mesmo por influências distintas para a escolha da profissão docente, as experiências vivenciadas em suas trajetórias contribuíram e influenciaram na constituição de quem são, pois, seus “saberes constituem sua própria identidade” (PIMENTA, 2005, p. 22). No processo reflexivo sobre a representatividade de ser professora de Língua Portuguesa, as interlocutoras Maia e Estela demonstraram preocupação acerca da responsabilidade com o ensino da melhor qualidade:

[...] me sinto sempre muito preocupada quando eu tenho uma turma de Língua Portuguesa em especial quando são turmas finais porque eu acho que eu preciso terminar, concluir uma coisa, então eu me sinto na responsabilidade de que eles saiam do ensino fundamental com certos problemas já resolvidos e eu sou na verdade a responsável por aquilo, [...] (ENTREVISTADA MAIA).

Articulada à narrativa das interlocutoras, Rios (2011) aborda que, na configuração da prática pedagógica, é possível explicitar as dimensões (a) técnica, (b) estética, (c) política e (d) ética da competência dos professores. Para a estudiosa, essas dimensões:

[...] tornam-se mais claras as exigências para um trabalho docente de boa qualidade: além de um domínio do conhecimento de uma determinada área e de estratégias para socializá-lo, um conhecimento de si mesmo e dos alunos, da sociedade de que fazem parte, das características dos processos de ensinar e aprender, da responsabilidade e do compromisso necessário com a construção da cidadania e do bem comum (RIOS, p. 93, 2011).

A ênfase sobre a técnica explica-se pelo fato de ela constituir a dimensão mais evidente da construção do conhecimento, estando atrelada à capacidade de lidar com os conteúdos, conceitos, comportamentos e atitudes, e a habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos. De fato, referindo-se à prática pedagógica, “o significado da dimensão técnica quando desvinculado das outras dimensões é empobrecido, criando uma visão tecnicista que ignora sua inserção no contexto político e social e lhe confere um caráter impróprio de neutralidade” (RIOS, p. 94, 2011). Nesse sentido, entende-se a

relevância de entender o engendramento das dimensões: técnica, ética, política e estética que integram a prática docente da área de Língua Portuguesa.

Além disso, o desenvolvimento da prática do ensino da melhor qualidade está também articulado ao saber experiencial das interlocutoras que resulta do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço escolar e às relações estabelecidas com os discentes e demais colegas de profissão (TARDIF, 2002).

Evidencia-se, assim, a preocupação das professoras sobre a responsabilidade de construir um conhecimento de base para o discente, para que o mesmo construa criticidade, entenda a relevância dessa disciplina para a compreensão das demais e enriqueça sua visão de mundo. Nessa perspectiva, Estela também argumenta que “[...] a Língua Portuguesa é a base para as demais matérias. Sem interpretação não há Matemática, sem leitura não há História nem Geografia [...]” (ENTREVISTADA ESTELA).

Sob esse mesmo aspecto da representatividade de ser professora de Língua Portuguesa, Electra salienta que:

[...] representa uma grande responsabilidade com o saber, com a sociedade. Porque a Língua Portuguesa é nosso viés de comunicação, de identidade enquanto ser humano, então tudo o que eles aprenderem dela, ao máximo eles irão utilizar (ENTREVISTADA ELECTRA).

Dessa forma, emerge o ensino da língua materna como possibilidade de construção da identidade, visto que “o processo de aprender constitui uma construção de si mesmo, uma construção do sujeito e de sua própria identidade (CHARLOT, 2005). À vista disso, enquanto a professora pensa a respeito da relação sobre o conhecimento do aluno, ela também está refletindo sobre a sua própria ação docente, em um processo no qual a relação com o saber, segundo Charlot (2005),

[...] é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o aprender e o saber (CHARLOT, 2005, p. 80).

Sendo essa relação com o saber algo fundamental para o processo de ensino aprendizagem, a professora desenvolve a mediação do conhecimento, envolvendo-se no universo dos educandos para poder abordar outros temas que fazem parte dos seus saberes, para então introduzir novas aprendizagens.

Nesse sentido, o conhecimento de mundo do aluno precisa ser respeitado e ampliado. Ensinar bem significa também levar o aluno a pensar, criticar e posicionar-se. Nessa lógica, os saberes docentes abrangem não só conhecimentos, assim como, as habilidades, ações e competências. Charlot (2005) pontua que o professor ao mesmo tempo que coopera com a reprodução social, comunica saberes, educação, instruindo e formando, ao passo que:

[...] assim o docente é ao mesmo tempo, um sujeito (com suas características pessoais), um representante da instituição escolar (com direitos e valores) e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica). Essa pluralidade de estatutos produz inevitavelmente uma ambiguidade [...]. Ensinar não é uma tarefa serena, não há idade de ouro do professor (exceto por ilusão retrospectiva). Mas esses universais nos permitem compreender melhor por que, no mundo inteiro e em todas as épocas, os professores vivem como profundamente legítimos e, ao mesmo tempo, sempre ameaçados. São profundamente legítimos, pois são transmissores de humanidade, portadores do essencial. Sentem-se, porém, ameaçados, mal considerados, injustamente suspeitos, culpabilizados, pois são, por sua própria situação, tomados em um conjunto de imposições contraditórias e de tensões que os fragilizam (CHARLOT, 2005, p.77-78).

Com base nessas ideias, ao pensarem sobre a representatividade e a sua identidade enquanto professoras de Língua Portuguesa, percebe-se que são muitos os desafios e dilemas para conduzir o aluno ao saber, sendo esses plurais e heterogêneos, porque envolvem conhecimentos que vivem em transformação.

Pimenta (2005, p. 19) afirma que a identidade se “constrói também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere a sua própria docência”. Nesse contexto, ao serem questionadas sobre a maneira como se apresentariam como professoras de Língua Portuguesa, Maia relatou ser uma profissional dinâmica com apreço pela sua área de ensino ao dizer que “gosta de fazer atividades aonde os meus alunos percebam que a Língua Portuguesa é muito importante no dia a dia”. Estela abordou que é uma professora mais tradicional, sem muito dinamismo em suas aulas, contudo cobra bastante esforço de seus alunos nessa área. Electra, por fim, ressaltou não ser muito dinâmica, mas que apesar disso busca “trazer para sala de aula o máximo de materiais atuais e interessantes que despertem o interesse dos alunos”.

Dessa forma, a constituição da identidade docente está engendrada às relações sociais, com suas condutas e com as influências e vivências da sua trajetória de vida, uma vez que, conforme SILVA (2011, p. 95), nossa identidade é “uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo”. O que essas interlocutoras

desejam é fazer um “trabalho diferenciado na área” (ENTREVISTADA MAIA) e “despertar o gosto pela Língua Portuguesa para além da sala de aula” (ENTREVISTADA ELECTRA), além de deixar “lembranças de aulas bem-sucedidas para seus alunos” (ENTREVISTADA ESTELA).

#### 4.2 PERCEPÇÃO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOCENTE AO LONGO DA TRAJETÓRIA

Tempo  
 “Tempo que diz  
 De tempo somos.  
 Somos seus pés e suas bocas.  
 Os pés do tempo caminham em nosso pés.  
 Cedou ou tarde, já sabemos, os ventos do tempo apagarão  
 as pegadas.  
 Travessia do nada, passos de ninguém? As bocas do  
 tempo contam a viagem.”

*Eduardo Galeano (2011)*

Nessa poesia, Galeano nos inspira a pensar a trajetória docente e também sobre as mudanças que ocorreram no fazer docente ao longo dela. Charlot (2002) aborda que a distância entre a pesquisa educacional e a sala de aula leva muitos professores a se formarem mais com outros professores no interior das próprias escolas, do que nas universidades e institutos de formação, ou seja, na prática. Diante disso, urge repensar a formação de professores não mais ancorada no paradigma da racionalidade técnica, mas que considere o professor como ator e autor de sua prática pedagógica, a partir da sua história de vida, das suas experiências e de seus saberes como objeto de investigação.

As entrevistadas Maia e Electra abordaram a importância da parceria com outros docentes ao longo de sua trajetória para a formação de sua identidade e, para além disso, na atuação em sala de aula, considerando que a entrevistada Maia defende: “[...] tive ajuda de algumas professoras que foram grandes incentivadoras em me tornar uma professora um pouco diferente, e elas que me ensinaram, me mostraram esse lado da Língua Portuguesa mais dinâmico que na faculdade...[...]” (ENTREVISTADA MAIA).

Destacaram também que perceberam mudança no seu fazer docente em relação ao que vinham desenvolvendo a partir da formação inicial que tiveram no curso superior, abordando-a como “crua” (Maia), sem demonstrar o que efetivamente “ocorre em sala de aula” (Electra). Nesse processo, as entrevistadas sinalizaram o desenvolvimento mais



profundo da perspectiva teórica sobre a Língua Portuguesa. Segundo Electra, o que contribuiu na construção da sua identidade e no fazer docente foi “atuar em sala de aula porque nos estudos ficou tudo muito teórico, sem grandes avanços ao prático ou ao real” (ENTREVISTADA ELECTRA).

Ambas relacionaram o início da trajetória a uma docência mais tradicional, na qual se sentiam transmissoras de conhecimento aos alunos e se cobravam com relação aos conteúdos. O que pode estar articulado ao processo de início de carreira docente, em que os professores vivenciam uma etapa de novas experiências pedagógicas, equilibrando-se entre o entusiasmo, a cobrança pessoal e a insegurança.

Contudo, atualmente, as professoras percebem que organizam aulas dinâmicas e sentem-se mais tranquilas para desenvolverem o processo de ensino e de aprendizagem. Sobre essas mudanças e ressignificações de suas práticas, Maia relatou que mudou:

[...] principalmente nessa parte de ver que se eu não terminasse o ano com todos os conteúdos dados mas se eu tivesse conseguido fazer com que o meu aluno escrevesse um pouco melhor, lesse um pouco melhor, falasse um pouco melhor e fosse socialmente melhor eu teria atingido alguns dos meus objetivos (ENTREVISTADA MAIA).

A partir das afirmações das interlocutoras, Tardif e Raymond (2000, p. 210) corroboram que “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’”. Dessa forma, o fazer docente das professoras foi sendo construído ao longo dos anos e permanece sendo ressignificado de acordo com as experiências que vão sendo vivenciadas.

Seguindo a análise sobre a compreensão da sua constituição docente ao longo da trajetória, Estela abordou que percebe que ressignificou a sua relação com os discentes, uma vez que, conforme ela, “um tem que ajudar o outro nesse processo de aprendizagem” (ENTREVISTADA ESTELA). Condizendo com essa ideia, Paulo Freire (1996) pontua:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos e conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 22-3).

Essa relação mais aberta e próxima entre discente e docente vem facilitando, segundo Electra, o processo de ensino aprendizagem. Assim, no seu contexto escolar,

desenvolve o seu saber experiencial que, segundo Tardif (2002), são produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço escolar e às relações estabelecidas com os discentes e demais colegas de profissão.

Electra ainda destaca que percebeu ao longo da sua trajetória o quanto modificou a sua perspectiva em relação ao processo de seleção dos conteúdos a serem trabalhados na área, à medida que, para ela, o conteúdo é importante, mas o essencial é a “maneira como ele vai ser trabalhado” (ENTREVISTADA ELECTRA).

Além desse aspecto, há no relato das interlocutoras uma demanda sobre a preocupação de considerar os conhecimentos prévios e as limitações dos alunos, para que as aulas sejam elaboradas a partir das necessidades e do interesse dos mesmos, pois segundo Maia, “quando se conquista o aluno, se consegue dar aula” (ENTREVISTADA MAIA).

Essa preocupação com os alunos e com o processo de ensino e aprendizagem faz com que as professoras tenham a possibilidade de construir conhecimentos que produzam sentido e significado tanto para os alunos, como para elas. Afinal, conforme os relatos das interlocutoras, atualmente o docente não busca apenas trabalhar com os conhecimentos da grade curricular, mas também busca conhecer o aluno e trabalhar a partir dos seus conhecimentos prévios. Isso, conseqüentemente, pode tornar o processo de aprendizagem enriquecedor para ambos, uma vez que passam a ser protagonistas dessa construção coletiva.

No que emerge às contribuições formativas durante a trajetória das interlocutoras, todas trouxeram à tona o significado que outros professores exerceram e ainda exercem em suas práticas pedagógicas, como aponta uma das entrevistadas: “os exemplos de professores que tive ao longo da vida... eles sempre foram e ainda são referência na minha prática pedagógica” (ENTREVISTADA ELECTRA). Além disso, essas referências não serviram só para as experiências positivas, mas também para as negativas, uma vez que podem ser estabelecidas relações entre “é isso e não é isso que quero para minhas aulas” (ENTREVISTADA ESTELA).

Percebe-se, assim, que permanecem em processo reflexivo sobre a sua prática docente e a sua própria identidade, uma vez que os exemplos de professores que tiveram em sua trajetória seguem as auxiliando em seu fazer docente. Ser professora, em tempos contemporâneos marcados pelas grandes transformações nos modos de pensar e organizar o conhecimento humano, torna-se cada vez mais desafiante. O processo de globalização e

a mudança constante da vida social, política, econômica e cultural, influencia todos os setores da sociedade. As questões referentes à educação ganham novas “caras”, emergem desafios novos, e, portanto, novos olhares precisam ser lançados aos cursos de formação docente e, principalmente, às práticas desenvolvidas no espaço de sala de aula.

O que é possível analisar é que essas professoras foram se constituindo ao longo da sua trajetória e cada vez mais se aproximam do que Charlot (2013) caracteriza como o “profissional da contradição”, quando defende que:

O próprio professor encarna essa contradição radical: sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas a alunos. De forma mais ampla, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea (CHARLOT, 2013, p.21).

Dessa forma, entende-se que a construção da identidade dessas profissionais é processual, subjetiva e correspondente às trajetórias individuais e sociais, com a possibilidade de construção / desconstrução / reconstrução de suas práticas. E, assim, ao longo da trajetória, engendra-se o sentido ao trabalho e à sua identidade docente.

#### 4.3 SER PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

“A utopia está lá no horizonte.  
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.  
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.  
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.  
Para que serve a utopia?  
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

*Eduardo Galeano (2002)*

Seguindo as palavras de Galeano, vemos que é a utopia de nossos sonhos que nos fazem seguir o caminho em busca daquilo que almejamos. Caminhos que, na maioria das vezes, são percorridos com desafios e obstáculos.

Nas últimas décadas, em virtude das modificações sociais, culturais e econômicas, educar tem se tornado uma tarefa cada vez mais exigente e de enorme responsabilidade. Nesse aspecto, Charlot (2013, p. 15) salienta que “em uma sociedade cujo projeto é o desenvolvimento e que está vivendo uma fase de transformações rápidas e profundas é difícil evitar a perspectiva do futuro quando se fala da educação”.

O contexto social na contemporaneidade impõe à prática educativa um número de demandas muito grande, levando, assim, o educador a repensar o seu fazer docente e os enormes desafios profissionais que enfrenta, a fim de atender as exigências do contexto atual. Corroborando com essa ideia, Charlot (2013) explica:

O professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais. Contudo, seria um erro considerar que as contradições enfrentadas pela professora, no cotidiano, são um simples reflexo das contradições sociais. A situação é mais complexa. Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos. (CHARLOT, 2013, p. 21).

Nesse âmbito, os desafios contemporâneos relacionados à profissão docente podem estar atrelados a diversos aspectos externos (formação contínua, intervenção do Estado, representações sociais dos sujeitos envolvidos com a escola) e de natureza interna (relação professor-professor, professor-aluno, professor-comunidade de pais, relações entre vida pública e vida privada) os quais implicam na forma de constituição do “ser professor”.

Assim, uma sociedade de contradições torna o professor, por certo modo, também um indivíduo contraditório. Por mais que almeje por muitas vezes desenvolver novas práticas e formas de se relacionar com os educandos, há quem continue repetindo práticas que por vezes acabam sendo questionadas pela sociedade e por ele mesmo.

Frente às adversidades, as interlocutoras em questão abordaram os desafios encontrados nas suas trajetórias docentes. Nas narrativas, dois aspectos ganharam destaque: a biblioteca e a desmotivação dos alunos. Maia resgatou a importância de “bibliotecas bem conservadas”, com vasto repertório de livros, uma vez que, segundo ela, “não pode trabalhar português sem leitura”. Ainda, pensar sobre a importância da biblioteca para o processo de ensino-aprendizagem constitui repensar a própria prática de leitura na escola. Isso porque se sabe que a biblioteca guarda os mais diversos tipos de livros e que, teoricamente, estão todos à disposição do aluno sempre quando precisar; no entanto, nem sempre isso de fato acontece.

No dia a dia escolar, é nítida a pouca utilização da biblioteca como espaço educativo e informacional como meio de promover leituras, análises, debates e encontros entre livros e indivíduos. Frente a esse desafio, Maia indicou a troca de ideias e opiniões com a direção da escola e o corpo docente, com sugestões de trazer para o envolvimento escolar a comunidade, realizando arrecadações de exemplares e feira do livro.

Para além desse desafio, as interlocutoras relataram encontrar em sala de aula a desmotivação dos alunos. Ambas abordaram esse aspecto como sendo um dos mais difíceis para dar andamento às aulas.

Maia abordou que essa é uma tarefa complexa, uma vez que é preciso “motivar o aluno para que ele entre na tua jogada, para que tu consigas dar uma aula diferente” (ENTREVISTADA MAIA); Electra também corrobora ao dizer que “quanto mais tu tenta diversificar tua aula parece que menos interessados eles ficam” (ENTREVISTADA ELECTRA), ela ainda complementa sua narrativa em relação a desmotivação pontuando que percebe uma grande diferença entre os alunos, de geração em geração. Estela ainda enaltece a ideia das interlocutoras anteriores, afirmando que os alunos “vêm desmotivados, cansados e é bem difícil dar uma aula boa assim” (ENTREVISTADA ESTELA).

Nessa perspectiva, Charlot (2013) enfatiza que

[...]por mais semelhantes que sejam os seres humanos, são também singulares e, logo, diferentes. Quem aprende é o aluno. Se não quiser, recusando-se a entrar na atividade intelectual, não aprenderá, seja qual for o método pedagógico da professora (CHARLOT, 2013, p. 24).

Dessa maneira, o desafio do professor de Língua Portuguesa se intensifica em alguns contextos escolares. Na voz das interlocutoras, as aulas seguem sendo um espaço onde se encontram hiatos, permitindo que se desvelem temas de interesse dos alunos para que através deles desenvolvam também os conteúdos previstos (não o contrário). Assim, o processo de ensino pode ser inovador, ao passo que pode buscar o desenvolvimento de metodologias ativas; no entanto, para que o processo de aprendizagem se efetive, o educando precisa estar aberto e disponível para que isso ocorra.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, vejo-me pensando no quanto este estudo contribuiu para a construção da minha própria identidade docente, repensando ações, situações e desafios encontrados na minha trajetória.

Nos capítulos apresentados estruturei em um primeiro momento os pressupostos teóricos, que tratavam sobre a Identidade, a Formação Docente e os Saberes docentes. No terceiro capítulo abordei os procedimentos metodológicos usados para o desenvolvimento desta pesquisa e em seguida, a análise dos dados foi apresentada.

Em uma perspectiva de conceber a construção da identidade como um processo de metamorfose (CIAMPA, 1999) – visto que é um processo contínuo de reconfiguração ao longo da trajetória do ser humano – a metodologia de pesquisa utilizada possibilitou compreender um recorte da constituição da identidade docente das professoras de Língua Portuguesa, pois analisou a trajetória e a constituição da identidade docente, a partir da voz de três professoras da rede municipal de Bom Princípio, a qual faço parte enquanto servidora.

Assim, retomando também o objetivo desta pesquisa de analisar qual é a repercussão da trajetória profissional na construção da identidade do professor de Língua Portuguesa da rede municipal de Bom Princípio, apresento, os resultados desse estudo, sendo que foi possível compreender que:

- a) A trajetória profissional contribui e repercute no jeito de ser professora de Língua Portuguesa, assim como, no “saber fazer” da docência, gerando mudanças significativas na identidade.
- b) As experiências da prática docente no cotidiano escolar lhes possibilitaram articular a teoria à prática.
- c) Os saberes que as professoras foram desenvolvendo e adquirindo ao longo da trajetória fazem parte da construção de sua identidade, visto que são esses saberes que dão base ao fazer docente.
- d) A construção da identidade dessas professoras também se engendra através de ressignificações de sentidos e significados atribuídos ao seu fazer docente.
- e) As professoras de Língua Portuguesa possuem preocupações acerca das responsabilidades demandadas ao processo de ensino dos conteúdos previstos à

disciplina, uma vez que esta possui relevância emergente nas avaliações, inclusive nas de larga escala.

Nesse emaranhado de achados, entendo que “[...] as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros [...]” (Cunha, 1997, p. 187), pois foi possível perceber que a cada nova narrativa as professoras foram ressignificando o seu “ser” e o seu “fazer” docente, além de irem rememorando relações com outros docentes, instituições pelas quais já passaram e também com seus alunos. Assim, ao longo da construção deste estudo e nas análises das narrativas, pude dar continuidade ao meu processo formativo, pois também busquei entender a minha identidade docente. Dessa forma, fui instigada a repensar a minha própria trajetória profissional e pessoal. Enquanto desenvolvia a pesquisa também me constituía! Em alguns momentos reforçava conceitos e em outros rompia com algumas certezas. Entendo que vivenciei uma experiência (LARROSA,2002) que me tocou e que teve sentido e significado em minha formação acadêmica.

No entanto, muitos questionamentos ainda permanecem, considerando que o número de interlocutoras representa um pequeno percentual diante do número de professores desta área de conhecimento na região, realizando apenas uma imersão pequena nesse tema de estudo que é abrangente. Dessa forma, questiono-me sobre a possibilidade de dar continuidade à pesquisa com o intuito de aprofundar a análise sobre a identidade e a trajetória docente dos professores de Língua Portuguesa num sentido mais amplo.

Assim, concluo essas considerações que, para mim, ainda são iniciais, registrando o quanto esse processo de pesquisa foi significativo para a minha constituição pessoal e profissional, que segue em processo. Por fim, encerro essas reflexões com a poesia “Identidade”, de Mia Couto (1999), que expressa meu processo contínuo de formação.

“Preciso ser um outro  
para ser eu mesmo

Sou grão de rocha  
Sou o vento que a desgasta

Sou pólen sem insecto

Sou areia sustentando  
o sexo das árvores

Existo onde me desconheço  
aguardando pelo meu passado  
ansiando a esperança do futuro

No mundo que combato morro  
no mundo por que luto nasço”



## 6 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE e CODO (org.). **Psicologia Social: O homem em movimento**. Tatuapé, SP: Brasiliense, 1999.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

\_\_\_\_\_. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

\_\_\_\_\_. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora CONTA-ME AGORA! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. R. Fac. Educ, vol. 23. São Paulo, Jan./1997. 185-195.

CORACINI, Maria José R. Faria. **Subjetividade e identidade do professor de português**. Trab. Ling. Apl., Unicamp: Campinas, 2000. p. 147-158.

COUTO, Mia. **Raiz de orvalho e outros poemas**. Lisboa: Caminho, 1999.

GOMES, Natalia Camacho. **Relação com o saber**: os professores e os conteúdos complexos. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Centro de Educação, Comunicação e Artes – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: LP&M, 2002.

\_\_\_\_\_. **Boca dos Tempos**. Porto Alegre: LP&M, 2011.

\_\_\_\_\_. **O caçador de histórias**. Porto Alegre: LP&M. 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NOVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GIBBS, Raymond W. Why cognitive linguists should care more about empirical methods. In: MARQUEZ, Monica Gonzales; MITTELBERG, Irene; COULSON, Seana; SPIVEY,

Michael J. **Methods in cognitive linguistics**. John Benjamins Publishing Company: Philadelphia, 2006.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V.M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LARROSA, Jorge B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. vol. 19. São Paulo, Jan/Abr. 2002. p.20-28

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V.M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

\_\_\_\_\_. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b.

\_\_\_\_\_. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. Professor pesquisador e reflexivo. **TV Escola**, Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em: <https://api.tvescola.org.br/tve/salto-acervo/interview;jsessionid=360D0C55FBA58EB74BF2B4539E1932FA?idInterview=8283>. Acesso em: 19 de novembro de 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 20. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STOER, S. R., & MAGALHÃES, A. M. (2005). A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. Porto: Edições Afrontamento. In.: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V.M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber**: Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Teoria e Educação, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. **Os professores face ao saber**: Esboço de uma problemática do saber docente. In: "Dossiê: Interpretando o trabalho docente". Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.

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

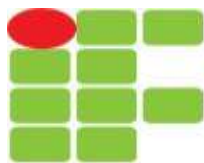
TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos; ALVIM, Maria Teonila de Faria. **Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa**. 4. ed. Uberlândia: EDUFU, 2007.

## ANEXO A

### Roteiro da Entrevista

- Qual a sua formação?
- Quanto tempo atuas como docente?
- Já atuaste em outras redes de ensino?
- Em quais as etapas de ensino que trabalhas atualmente? Já trabalhaste em outras?
- O que motivou tua escolha pela docência?
- O que representa para ti ser professora de Língua Portuguesa?
- Se fosse para fazer uma autoapresentação, como te apresentarias enquanto professora de Língua Portuguesa?
- Como gostarias de ser vista/lembrada ao longo de sua carreira profissional?
- Em relação ao seu fazer docente, sua prática pedagógica, percebes diferenças em tua atuação ao longo da trajetória? Podes me relatar algumas?
- Tens algum aspecto que consideras mais relevante?
- Quais as principais contribuições formativas para a construção do seu saber docente?
- Quais os desafios encontrados ao longo da trajetória para efetivar o processo de ensino e aprendizagem na tua área?
- Quais as possibilidades encontradas para esses desafios?
- Pretendes realizar formação continuada em algum conceito específico para ser trabalhado em tuas aulas? Qual?
- Qual tua concepção sobre ser professora de língua portuguesa no contexto atual?

## ANEXO B



**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
RIO GRANDE DO SUL  
Campus Feliz**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO -  
ENTREVISTA**

Eu \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

Domiciliada(o) à \_\_\_\_\_ no

município de \_\_\_\_\_, declaro que concordo em participar

como voluntária(o) da pesquisa, sob responsabilidade da aluna que cursa a disciplina TCC

II, no curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês no IFRS - Campus Feliz.

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecida(o) que:

a) Esta pesquisa balizará as reflexões sobre a identidade docente de professores de Língua Portuguesa.

b) A entrevista que concederei será gravada para que o conteúdo da mesma possa ser analisado integralmente.

c) Não serei identificada quando da divulgação dos resultados e que, as informações obtidas serão utilizadas, apenas, para fins científicos vinculados à presente pesquisa.

Sendo assim, concordo em participar da entrevista em questão.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Entrevistada

\_\_\_\_\_  
Aluna entrevistadora