



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**RACHEL PINHEIRO DE OLIVEIRA SOUZA BARBOSA**

**A ARTICULAÇÃO ENTRE O FEMININO E A  
DOCÊNCIA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO  
CONTINUADA**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2012**

**RACHEL PINHEIRO DE OLIVEIRA SOUZA BARBOSA**

**A ARTICULAÇÃO ENTRE O FEMININO E A  
DOCÊNCIA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO  
CONTINUADA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.a Dr.a Ana Ignez Belém Lima Nunes.

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2012**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Estadual do Ceará  
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho**

B238a      Barbosa, Rachel Pinheiro de Oliveira Souza  
              A articulação entre o feminino e a docência: desafios para a  
              formação continuada / Rachel Pinheiro de Oliveira Souza Barbosa .  
              – 2012.  
              120f. : il. color., enc. ; 30 cm.

              Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará,  
              Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação ,  
              Fortaleza, 2012.

              Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>.Ana Ignez Belém Lima Nunes

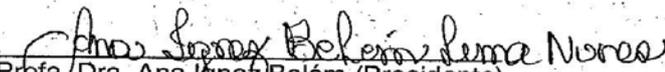
              1. Mulher - professora. 2. Subjetividade. 3. Formação  
              continuada. I. Título.

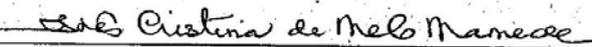
CDD: 370

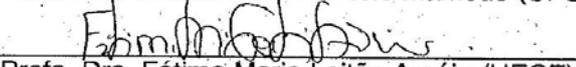


### ATA DE DEFESA

Aos doze dias do mês de abril de dois mil e doze, **Rachel Pinheiro de Oliveira Souza Barbosa**, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, na área de concentração em Formação de Professores (CMAE/UECE), defendeu a dissertação intitulada: **A ARTICULAÇÃO DO FEMININO E DA DOCÊNCIA: DESAFIOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA**. A Banca de Defesa foi composta pelas professoras: Dra. Ana Ignez Belém (Presidente), Dra. Inês Cristina de Melo Mamede (UFC) e Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (UECE). A defesa ocorreu das 19 às 21h, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar aprovada a mestranda **Rachel Pinheiro de Oliveira Souza Barbosa**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito satisfatório e nota 9,0. Eu, Ana Ignez Belém que presidi a banca de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

  
Profa. Dra. Ana Ignez Belém (Presidente)

  
Profa. Dra. Inês Cristina de Melo Mamede (UFC)

  
Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (UECE)

Ao meu marido, João Victor, pelo **amor** e incentivo.

A minha benção, Isadora, **bailarina da mamãe**.

Aos meus pais e familiares, **incentivadores e companheiros** de  
todas as horas.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida; por me haver concedido a perseverança e a força nos momentos difíceis, que me capacitou, abençoou e permitiu a concretização e o amadurecimento de mais uma etapa dessa caminhada.

À minha orientadora, professora doutora Ana Ignez Belém Lima Nunes, pelas importantes orientações para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa.

À banca examinadora: Professoras doutoras Fátima Leitão, pelo apoio essencial e direcionamentos dados ainda na disciplina Seminário de Dissertação; e Inês Mamede pelas contribuições importantes dadas à dissertação.

As mulheres- professoras que concederam as entrevistas, por sua disposição em contribuir na pesquisa com seus valiosos relatos. Muito obrigada, por me receberem, por permitir em conhecê-las e escutá-las.

Aos meus amores: João Victor, pois, além do amor, da paciência e do estímulo indispensáveis para o meu equilíbrio emocional, contribuiu também com sugestões e ideias que foram fundamentais para a realização deste texto; e à minha Isadora, que, mesmo sem entender muito bem o que estava acontecendo, aprendeu (cedo demais) os sentidos de estudo e pesquisa.

Aos meus pais, Deca e Selma, que acreditaram em mim e sempre lutaram com dignidade para que meu futuro fosse o melhor e mais grandioso possível.

À minha família, em especial ao meu irmão, Fleury, pelo apoio, carinho e amizade. Mesmo longe eu os sentia tão perto, e tudo isso foi fundamental para mim.

À minha sogra, Rosália, pela amizade, apoio e dedicação.

À Jannayna Queiroz e Ieda Prado pela amizade, contribuições e ensinamentos acadêmicos.

À querida Liana Rabelo e à Professora doutora Josete, pela motivação e incentivo.  
À Flaviana, a quem serei sempre grata, pelo cuidado, brincadeiras, risadas e carinho com nossa Isadora, durante minhas horas de estudo.

À FUNCAP – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo fomento à pesquisa.

E, finalmente, a todos os professores, mestrandos e colaboradores da turma 2010.

## RESUMO

Teve como objetivo geral investigar a visão de mulheres-professoras sobre a relação do ser mulher e do ser docente. Para tanto, buscou-se a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, por compreendermos a sua contribuição no que se refere ao estudo da subjetividade, processo formado ao longo do desenvolvimento social e cultural das professoras. Com suporte no paradigma interpretativo, optou-se pelo estudo de caso, como metodologia qualitativa de investigação. E para a obtenção de informações, foram empregadas na coleta de dados entrevistas semiestruturadas e, desse modo, procurou-se reaver a trajetória de vida de sete professoras de uma escola da Rede Pública do Estado do Ceará. A análise de conteúdo foi a técnica usada para o tratamento dos dados, com o objetivo de criar categorias e subcategorias. Foram eleitas como categorias: Subjetividade da mulher-professora; O feminino e a docência; e O encontro de trajetórias nos processos de formação. Com a pesquisa, decorreu a aproximação dos sentidos subjetivos produzidos pelas professoras com base em seus percursos de vida pessoal e profissional. E, finalmente, foi possível concluir que se deve reconhecer que cada professora é um ser único e peculiar, merecendo, portanto, um olhar singular por parte da formação continuada, a qual precisa incluir temáticas que tragam o grande desafio de conciliar o próprio significado do feminino na sociedade, com os desafios da escola, sob pena de não tocar as professoras em pontos-chave, necessários as mudanças no cotidiano escolar e a maior satisfação delas no trabalho.

**PALAVRAS-CHAVES:** Mulher-professora. Subjetividade. Formação continuada.

## ABSTRACT

The general aim was to investigate the vision of female teachers on the relationship of being a woman and being a teacher. Therefore, we sought the Vygotsky's Historic-Cultural Theory, for understanding its contribution in relation to the study of subjectivity, the process formed during the social and cultural development of this teachers. Supported by the interpretive paradigm, we chose the case study as a qualitative research methodology. And in order to obtain information, were used to collect data semi-structured interviews and, this way, sought to reclaim the life histories of seven teachers of a public schools from the State of Ceará. The content analysis was the technique used for data processing, in order to create categories and subcategories. Categories were chosen as: Subjectivity of the woman-teacher, the feminine and the teaching, and The encounter of trajectories in the formation processes. Through this research, took place the approach of subjective meanings produced by the teachers based on their paths of personal and professional life. And finally, it was possible to conclude that we must recognize that every teacher is unique and special, requiring a natural look by the continued formation, which must include themes that bring the challenge of reconciling the very meaning of the feminine in society, with the challenges of school, under penalty of not touching the teachers at key points, necessary in the changes at the school life and a greater satisfaction in their work.

**Keywords:** Woman-teacher. Subjectivity. Continued formation.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Quadro 1 Teses/dissertações contendo a expressão-chave mulher-professora.....	42
Quadro 2 Categorias e subcategorias de análise.....	67
Quadro 3 Representação da formação das professoras participantes da pesquisa..	92

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

LADES – Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NAPE – Núcleo de Atendimento Especializado

PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional

PIT – Práticas Interativas do Trabalho

PNE – Plano Nacional da Educação

UFC – Universidade Federal do Ceará

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UNIFOR – Universidade de Fortaleza

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.4</b>
1.1 O encontro com o objeto de estudo .....	16
1.2 O problema em estudo.....	22
1.3 Objetivos da pesquisa.....	26
1.4 A estrutura do texto.....	27
<b>2. ALGUNS ELEMENTOS TEÓRICOS QUE NORTEARAM A PESQUISA.....</b>	<b>29</b>
2.1 Sujeito e subjetividade na perspectiva vygotskyana .....	29
2.2 Estudos científicos sobre subjetividade e formação continuada de professoras .....	39
2.3 Panorama das pesquisas sobre subjetividade docente e formação continuada nas universidades cearenses .....	46
2.4 A formação continuada no Brasil: breve contexto para entender o percurso formativo da mulher-professora .....	47
<b>3. CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>52</b>
3.1 Paradigma interpretativo na pesquisa em educação .....	53
3.2 Abordagem qualitativa: algumas considerações importantes .....	55
3.3 O estudo de caso .....	57
3.4 O universo da pesquisa .....	57
3.5 As professoras participantes.....	60
3.6 Instrumentos de pesquisa para obter informações .....	62
3.7 O trabalho de campo.....	65
3.8 Análise dos dados.....	66
<b>4. O FEMININO E A DOCÊNCIA REVELADOS NAS VOZES DA PROFESSORAS.....</b>	<b>68</b>
4.1 SUBJETIVIDADE DA MULHER-PROFESSORA.....	70
4.1.1 Mulher e professora: sujeitos historicamente situados.....	70
4.1.2 Sentimentos do ser mulher na contemporaneidade.....	74
4.1.3 Ser "temporária": um fato que desafia .....	77

4.2 O FEMININO E A DOCÊNCIA.....	80
4.2.1 A escolha da profissão professora.....	80
4.2.2 Contexto de trabalho das mulheres-professoras e a constituição subjetiva	84
4.2.3 A relação do ser mulher e do ser docente: desafios e possibilidades.....	89
4.3 O ENCONTRO DE TRAJETÓRIAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO.	92
4.3.1 Cultura da formação continuada: os sentidos e significados estabelecidos pelas professoras.....	92
4.3.2 A partilha de experiências nos processos de formação docente: mulheres em interação .....	98
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE I Roteiro preliminar de entrevista.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE II Roteiro final de entrevista.....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXOS Planilha de acompanhamento de indicadores 2011 da escola .....</b>	<b>120</b>

## 1 Introdução

Este estudo intitulado: *A articulação entre o feminino e a docência: desafios para formação continuada* – delimitado ao longo das discussões teóricas do Mestrado em Educação, é vinculado ao projeto (macro) de pesquisa sob o título: *Aprendizagem e saúde mental: a escola como espaço de prevenção do sofrimento psíquico e promoção da qualidade de vida*, do grupo de pesquisa LADES (Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental), da Universidade Estadual do Ceará, coordenado por Prof.a Dr.a Ana Ignez Belém Lima Nunes.

Tal projeto, sob a visão da Teoria Histórico-Cultural, volta-se, entre outras reflexões, para as questões referentes ao percurso de constituição do sujeito<sup>1</sup>. Essa abordagem busca compreender a configuração da subjetividade profissional docente situando-a na esfera pessoal, pois entendemos que a trajetória que o docente percorre representa uma relação dinâmica e complexa que acompanha o professor durante toda a sua vida.

Acreditamos que a inserção do feminino no magistério traz, ainda que de modo silencioso e não explícito, a relação da identidade do gênero à subjetividade docente. Isso porque o papel do feminino constituído de forma simbólica na cultura — mãe, educadora dos filhos, rainha do espaço doméstico (enquanto o espaço público é deixado ao domínio masculino) — foi historicamente considerado análogo ao papel de educador. Segundo Almeida (1998, p.185),

[...] a escola era vista como uma continuação do lar, mantinha o mesmo cerimonial usado na família, como a ordem, a submissão, o bom comportamento, o respeito aos mais velhos e à autoridade e a subordinação de todos, alunos e professores, à figura do diretor.

Essa afirmação deixa claro o fato de que a inserção das mulheres no magistério foi marcada historicamente por uma série de fatores externos que as levaram a exercer a profissão docente e que até hoje marcam seu percurso pessoal e profissional (ALMEIDA, 1998).

Com base nessas discussões, procuramos reaver a trajetória de vida de sete professoras, que se propuseram contribuir com este estudo. Elas trabalham em

---

<sup>1</sup> Esse termo é utilizado na abordagem da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e se apresenta como ponto central para compreender o homem e sua relação com o meio em que vive. Sobre o assunto pode-se ver em: Rey (2002) e Molon (2003), autores que fazem uma releitura das obras de Vygotsky.

uma escola da rede pública estadual de ensino do Ceará, na qual são realizadas constantes investigações científicas pela pesquisa macro (Aprendizagem e Saúde Mental), como as dissertações de Fernanda Soares (2011) e a de Márcia Herculano (2011), ambas do Mestrado Acadêmico em Educação da UECE, a fim de estabelecer melhoria na dinâmica escolar dessa instituição.

Para esta pesquisa importou **investigar a visão de professoras do ensino médio, sobre as suas relações do ser mulher e do ser docente.** Adotamos a perspectiva de Vygotsky, compreendendo a subjetivação não como uma forma imutável, universal, mas passível de transformação, pois à medida que não se encontram duas educadoras idênticas, as soluções que darão certo com uma professora não necessariamente indicarão o mesmo resultado com outra. Por isso, o trabalho docente não pode se apoiar em mera repetição de fórmulas prontas, mas deve ser uma criação contínua, resultado de uma visão crítica do professor sobre sua maneira de ser e estar na profissão.

Com efeito, deve-se pensar na formação de professores não como uma tarefa isolada da escola, desvinculada da realidade em que os docentes atuam. Pelo contrário, o ambiente escolar deve ser campo de constantes trocas e interações, compartilhamentos e ressignificações da atuação social desses sujeitos, ou seja, um espaço social dedicado ao ensino sistematizado do conhecimento historicamente produzido.

Sendo assim, esta pesquisa não se restringiu a uma etapa da vida, mas voltou-se a um continuum da vida dessas professoras, por acreditar que a docência se estrutura ao longo das mais variadas experiências do cotidiano. Dessa maneira, singularizam-se as vivências. E, quando se fala das professoras, é preciso considerar essa articulação entre indivíduo e sociedade. De tal modo, Monte-Serrat (2007), concordando com González Rey (2002), diz que se vincula fortemente o fator social à subjetividade individual quando acentua que “o sujeito individual está constituído pela subjetividade social, e por sua vez é um dos momentos constituintes daquela, por meio das consequências de suas ações criativas dentro do tecido social em que atua”. (p.82)

González Rey (2002) expressa, portanto a ideia de, que a subjetividade social serve para explicar que não restam dúvidas de que cada professor é um ser

único e peculiar no mundo, merecendo, dessa forma, uma visão singular por parte da Educação (MONTE-SERRAT, 2007).

Desta maneira, compreendemos que o percurso docente não se restringe a sua profissionalização, mas percorre caminhos que devem ser considerados na formação docente.

Torna-se essencial ressaltar que devido a complexidade do tema em foco, não intencionamos apresentar aqui um ensaio conclusivo e abrangente sobre o assunto, visto que estão presentes limitações em um estudo dessa natureza. Pretendemos, contudo, proporcionar debates e discussões sobre o feminino e a docência, buscando abordar também a temática acerca da constituição subjetiva das professoras e os processos formativos na escola, à luz da teoria de Vygotsky, e com isso contribuir para a área de pesquisa sobre Formação de Professores.

A vista dessa apresentação, vale evidenciar o nosso lado em realizar este estudo sobre o feminino e a docência; informar sobre quais são nossas inquietações que nos fizeram nos chegar a esta temática; e, ainda, quais são as expectativas que nos mobilizam neste percurso.

### 1.1 O encontro com o objeto de estudo

#### **A uva e o vinho**

Um homem dos vinhedos falou, em agonia, junto ao ouvido de Marcela. Antes de morrer, revelou a ela o segredo:  
– A uva – sussurrou – é feita de vinho.  
Marcela Pérez-Silva me contou isso, e eu pensei: Se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é.  
(EDUARDO GALEANO)

Nossa graduação em Letras foi o primeiro passo para os estudos sobre as diversas temáticas que envolvem o feminino, como a investigação realizada com suporte em um questionamento surgido num encontro com a Literatura, abordando mais especificamente o universo feminino *luftiano*<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Refere-se aos escritos de Lya Luft, autora contemporânea que aborda em seus textos temas relacionados à mulher e suas relações cotidianas.

Nas obras luftianas, centradas na vida pessoal de uma personagem quase que autobiográfica, há recorrências temáticas que levam a um exame crítico dos múltiplos papéis da mulher na sociedade. Encontram-se temas como conflitos familiares, a profissão, a morte, a solidão, o egoísmo, a loucura, e, dessa forma, Luft procede a uma reflexão sobre a angústia existencial do homem que pressupõe a própria alucinação.

Nessa literatura contemporânea, investigam-se as causas dos desajustes e consequências na vida das protagonistas de Lya Luft, marcadas por perdas em que a ordem patriarcal, embora decadente, destrói qualquer forma de realização (TEIXEIRA, 2001). Desde então, essa temática voltada às questões do feminino apresentou-se persistente nas nossas indagações.

É cabível, portanto, em relação a esses aspectos e principalmente a nossa atuação como docente há cerca de oito anos, voltar-nos para questões que envolvam a mulher como sujeito. No Mestrado, passamos a tecer tal discussão a partir do diálogo com a obra de Vygotsky, um autor que aborda uma compreensão dialética da realidade: elaboração processual, permanente, entre o individual e o social, posição teórica essencial para compreender o ser humano e suas relações com o mundo.

Considerando nossa história achamos enriquecedor, além da Teoria Histórico-Cultural, retomar o encontro com Lya Luft, romancista e poetisa contemporânea, a fim de relacionar as vozes das professoras com algumas de suas citações, centralizando o drama da mulher moderna que carrega as marcas de sua formulação histórica e social. Luft, em seus escritos, produz uma fantástica mistura de delírio e reflexões sobre a vida, proporcionando, assim, um mergulho no universo feminino, no “lado esquerdo”<sup>3</sup>, no paradoxo dos anseios e das inquietações.

Estudar a subjetividade docente, escutar a voz da professora, significa considerar que o profissional da área de educação tem sentidos estruturantes da sua forma de ser, com origem nas suas relações. Entendemos, portanto, que a formação continuada é mais uma etapa da vida na qual novos sentidos se realizam e outros são ressignificados.

---

<sup>3</sup> LUFT, Lya. **Mar de dentro**, 2004, p.88.

De tal sorte, as diferentes significações que as professoras conferem aos seus contextos pessoal e profissional, à luz da Teoria Histórico Cultural, baseiam-se da compreensão deste referencial sobre a importância da subjetividade, no modo como o docente não apenas escolhe, mas também se posiciona perante sua trajetória profissional, pois, como sujeitos sociais, históricos e construtores de suas vidas, ao tomarem consciência de suas opções e percursos, podem buscar novos significados, refazer e avaliar melhor seu desenvolvimento pessoal e profissional. Como anota Fontana, “ora nos defrontamos com aspectos das professoras que temos sido e que temos produzido, que nos ajudam a interpretar o vivido; ora nos deparamos com uma professora fictícia, idealizada, à qual nos procuram ajustar” (2000, p. 17).

Dessa forma, abordar esses aspectos e relacioná-los ainda ao ser mulher no século XXI fez-nos recordar um pouco da nossa história acadêmica, que teve início no ano de 2000, quando ingressamos no curso de Letras, como mencionado anteriormente.

No ano de 2002, com a entrada na universidade, sentimos a necessidade de conhecer e nos aprofundar no “mundo” da Literatura. Logo, nos inscrevemos para o Programa de Monitoria Institucional, disciplina Literatura Portuguesa I. Com aprovação, dedicamo-nos aos estudos e desenvolvemos um projeto de pesquisa, intitulado: “Nem lá nem cá: o tempo em Maria Gabriela Llansol”. O trabalho foi uma leitura do livro *Um falcão no punho*, dessa autora portuguesa, quando analisamos, nessa obra, a reconfiguração do tempo. Pesquisamos sobre algo que desconhecíamos e essa foi uma experiência de constantes buscas, que realmente nos fizeram progredir em muitos aspectos da nossa vida intelectual.

Nesse mesmo ano, participamos pela primeira vez da “Semana de iniciação à pesquisa da Universidade de Fortaleza (UNIFOR)”, na qual apresentamos um trabalho de Literatura brasileira contemporânea, cujo tema continuamos a desenvolver em nosso trabalho de conclusão de curso. Esse período nos fez mergulhar mais ainda no universo literário, mais precisamente, no “Universo feminino de Lya Luft”, com um poderoso canto de mulher, que atravessa o veio das emoções humanas, nos encantando com o brilho de sua escritura.

Então, da sua alta janela escura, a mulher pôs-se a cantar. [...]

Cantava sem se importar com nada mais, cantava jorrando fios de música sobre as coisas todas, como tentáculos. E do seu canto foi brotando o mundo: dele nasceram as árvores e os carros e as casas; os caminhos dos amantes; as grutas da noite, e o ventre do dia; a morte nascia dessa música; e a vida também. (LUFT, 1994, p. 163.)

Foi nesse momento de leituras e descobertas que surgiu mais ainda o desejo e fascínio de percorrer esse mundo tão complexo e contraditório, - o universo das mulheres.

Em janeiro do ano de 2003, fomos chamados para uma seleção no Colégio Nossa Senhora da Assunção. Depois da aprovação, começamos a lecionar no Ensino Fundamental II, como professora de Português. Esse ano marcou nosso crescimento profissional no Magistério. Consideramo-nos uma profissional privilegiada, pois, nessa escola, ofereceram-nos condições que possibilitaram um entrelaçamento de teorizações vistas na universidade e ainda, aguçou nossa curiosidade como professora e a vontade de ir mais além. Cabem, então, as palavras de Freire (2001, p. 94), quando diz que “exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho, como gente, a que corresponde o dever de lutar por ele, direito à curiosidade”.

No nosso caminhar, procuramos sempre o melhor para os alunos, motivando-os com aulas que utilizavam os mais diversos *saberes*<sup>4</sup>. Não nos limitando apenas às aulas no quadro, seguidas de atividades, buscamos constantemente inovar e percebemos que as aulas ficavam muito mais prazerosas.

Além de tudo, outro aspecto importante nessa caminhada educacional foi aprender que o professor precisa ter uma reflexão crítica sobre sua ação, melhorando-se continuamente. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. (FREIRE, 2001, p.24).

Para Lima (2001),

A condição do professor está para além de um mero executor, ultrapassa os limites da titulação e dos certificados que ele possa exibir em seu currículo. Está, sim, na sua competência profissional e intelectual. Está nos seus saberes vários e nos inúmeros conhecimentos que se entrelaçam e se

---

<sup>4</sup> Para Tardif (2002, p.2), o saber docente está relacionado diretamente com a pessoa, a experiência de vida, sua história profissional, ou seja, os saberes da aprendizagem, que os docentes adquirem progressivamente ao longo de sua trajetória de vida.

intercruzam na vida, no trabalho, nas associações e grupos que frequenta, enfim, nas experiências em geral.

Logo depois, nos anos de 2004 a 2010, lecionamos na Faculdade UNICE – Ensino Superior. Com um pouco de receio, mas determinada, assumi a disciplina Comunicação Empresarial no Curso de Administração de Empresas. Foi uma grande experiência, já que pretendemos seguir a carreira no Magistério, e o ensino superior é um dos nossos grandes objetivos.

No ambiente de ensino, foi possível sentir e viver as dificuldades, desafios e alegrias do exercício profissional que muitas vezes ficavam silenciados ante as exigências comuns do dia a dia das salas de aula. E, também, porque não havia espaços legitimados no cotidiano escolar para que os professores, que mal se conheciam, pudessem conversar e trocar suas experiências. As condições do trabalho, a correria dos dias, não nos permitia isso.

Então, nessa busca, sentimos mais uma vez a necessidade de aprimorar nossos saberes e iniciamos um curso de pós-graduação *lato sensu* na Universidade Estadual do Ceará, “O Ensino de Língua Portuguesa”. Com a conclusão deste curso, e nesse desvendar sobre a profissão, passei a buscar um aprofundamento teórico como subsídio para o nosso trabalho como professora, e para, então, ser possível pesquisar o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Nesse caminhar, em contato com experiências profissionais, surgiram mais inquietações sobre nosso papel como mulher, como professora e que nortearam nossos interesses para o feminino e a docência, culminando neste trabalho: As marcas da vida das professoras aparecem no sentido em que elas dão à docência? Como relacionam elas suas vidas com a profissão? Será que essas docentes se dão conta da influência do ser mulher em sua maneira de exercer a docência? Há características pessoais próprias do feminino que influenciam na profissão? Será que na formação continuada há espaço para a mulher-professora pensar sobre si? E será que conhecer esses aspectos pode ser importante para a sua formação?

Por conseguinte, necessitando conhecer mais profundamente e participar de modo mais ativo no contato com aspectos relacionados a esses processos, principalmente acerca de formação pessoal de professores, surgiu essa

possibilidade na elaboração do projeto de seleção para o ingresso, no ano de 2009, no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

Depois de longas horas de estudos para submissão ao ato seletivo, tendo como responsabilidades um lar, uma profissão, o casamento e a maternidade, refletimos mais uma vez sobre o contexto contraditório de ser mulher e profissional docente, as dificuldades e persistência para alcançar os objetivos, a braços com tantas tarefas que nos rodeavam.

Imbuída do imenso desejo de obter uma formação tão rica para a nossa carreira, e ainda a oportunidade única de trilhar novos saberes e aprendizados, persistimos em nossos estudos e fomos aprovados na seleção do Mestrado, - um sonho realizado.

Outro fato estreitamente ligado ao curso de Mestrado, e que foi de enorme relevância para a realização desta pesquisa foi meu ingresso como participante no Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental (LADES), também da Universidade Estadual do Ceará (UECE), o que tornou possível o início do desenvolvimento de atividades de pesquisa direcionadas ao campo. Consideramos este o marco inicial do nosso processo de formação contínua como pesquisadora, podendo assim elaborar a articulação entre teoria e prática, reflexão e vivência e, ainda, a experiência do cruzamento com os diferentes saberes das participantes do grupo.

É certo que o confronto com a realidade enseja a urgência de novas elaborações de saberes efetivamente aplicáveis ao cotidiano das pessoas. Portanto, a constante busca por aprofundamento teórico e a grande satisfação em trabalhar com o ser humano, alunos e colegas de profissão, levaram-nos à pretensão de realizar um estudo que abarcasse os aspectos que nos conferem tanto fascínio.

Além disso, o estudo com essas docentes engloba a compreensão do sujeito singular na sua inerente capacidade de estar junto e compartilhar, podendo, assim, colocar-se no lugar do outro, vivenciar um espaço de conjunção de singularidades e contradições, o que remete ao confronto da diversidade e do compartilhamento; enfim, compreender a diferença e aprender a respeitar o indivíduo como ser humano e, portanto, reconhecer e legitimar suas trajetórias singulares.

Arrimados nessas considerações, passamos a discutir mais detalhadamente o problema da pesquisa.

## 1.2 O problema em estudo

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”  
(NÓVOA, 1995b, p. 10).

A epígrafe discute uma das muitas razões para se justificar o interesse em compreender questões relativas ao professorado no sistema educacional, principalmente quando se considera o espaço da escola e da sala de aula como locais de vivências constitutivas. Estes também evidenciam e atualizam a realidade social de cada indivíduo, considerando o homem como um ser único e singular. Rey (2002) acentua que a escola é um lugar onde os sujeitos representam os inúmeros sentidos e significados vividos em outras formas de vida social e, desse modo, “tanto a vivência escolar quanto a formação profissional possibilitam a significação e a resignificação subjetiva” (NUNES, 2009, p. 202).

Então, o texto que segue propõe investigar a visão de professoras do ensino médio sobre as suas relações do ser mulher e do ser docente. Para isso, evidenciamos a voz das professoras por meio de entrevistas semiestruturadas e, dessa forma, foi possível percebermos que a qualidade das interações das pessoas dentro da escola é, em grande parte, reflexo de como o professor compreende a sua maneira de ser e estar na docência.

Entendemos que cada uma das mulheres-professoras, embora vivam experiências profissionais semelhantes, cada uma tem um sentimento, significado singular sobre suas vivências pessoais e profissionais e, portanto, pode atribuir um modo ímpar de ver e de sentir à docência. Por conseguinte, temos um vasto campo de conhecimentos que, apesar de explorado por lentes díspares, ainda permanece

com muitos questionamentos instigadores de novas pesquisas, fortalecendo sua relevância no meio acadêmico.

No caso do feminino no magistério, de acordo com as investigações de Almeida (1998, p.30) “vários estudos têm apontado [...] que as professoras vêm realizando um trabalho digno e indispensável, apesar dos desleixos governamentais, dos poucos salários, das más condições profissionais.” Essas mulheres, todavia, permanecem no magistério, e um número significativo gosta do que faz, acreditando e resistindo com criatividade as dificuldades que surgem no exercício da profissão-professora.

À vista deste panorama, acreditamos ser de fundamental importância destacar o ser mulher no papel de educadora na atualidade, por entender que é inegável o entrelaçamento de seu contexto de vida com as exigências da profissão docente. Cabe, ainda, abordar os aspectos da subjetividade das professoras, compreendendo que a subjetividade é social e singular e que mulheres constituem seu ser também com suporte nas especificidades de gênero.

Na compreensão de Almeida (1998, p. 40), “o conceito de gênero não se refere especificamente a um ou outro sexo, mas sobre as relações que são socialmente construídas entre eles”. O termo gênero, com origem em estudos que apresentam a mulher como sujeito social e histórico, ressalta as relações de poder entre os gêneros e os significados, valores e normatizações que atuam e variam de acordo com as culturas em todos os âmbitos da vida cotidiana.

Nessa direção, pois, interessa-nos saber nesta investigação as variadas experiências de vida, o cotidiano dessas professoras e como estas significam e dão sentidos à docência. Fontana (2000, p. 17) enfatiza a ideia de que na constituição do ser docente perpassam “faces nem sempre harmônicas. Faces nem sempre agradáveis de encarar. Faces em que, muitas vezes, não nos reconhecemos”. Portanto, o percurso de ser ou tornar-se mulher e professora perpassa, então, caminhos incertos e desconhecidos, mas que constituem sua maneira de ser e estar na profissão.

Ser professor e professora é integrar uma rede relacional na qual se põe em foco: saberes, valores, condutas, emoções, conflitos, frustrações, reconhecimento, desvalorização. Nóvoa (1995b, p.17) aponta que é “impossível

separar o eu pessoal do eu profissional”, pois a configuração do ser docente situa-se, também, na esfera pessoal, representando uma relação dinâmica que expressa a prática cultural humana efetivada na interação entre os sujeitos.

Mediante as discussões sobre a subjetividade docente com arrimo na Teoria Histórico Cultural de Lev Semiuovich Vygotsky, esta pesquisa entende que a estruturação da subjetividade é histórica, social. Isso inclui a formação profissional ou as situações vividas no trajeto da vida, as quais sendo elaboradas e ressignificadas podem dar condições às professoras de ampliar um entendimento sobre o seu contexto, acerca de si e no concernente à coletividade. Por conseguinte, isto pode levá-las a uma consciência crítica e questionadora da realidade imediata e social mais ampla.

Com esse pensamento, transcrevemos aqui uma breve citação de Lya Luft, escritora literária que traz à tona o imaginário feminino e, portanto, fala de questões acerca da necessidade de a mulher olhar-se para dentro, sair do lugar comum para, então, reinventar-se:

Para reinventar-se é preciso pensar: isso aprendi muito cedo. Apalpar, no nevoeiro de quem somos, algo que pareça uma essência: isso, mais ou menos, sou eu. Isso é o que eu queria ser, acredito ser, quero me tornar ou já fui. Muita inquietação por baixo das águas do cotidiano. (LUFT, 2004b, p.22)

Buscando os significados constituídos ao longo das experiências de vida, como na família, na escola e na formação continuada, é possível identificar os sentidos tomados por essas professoras no seu exercício profissional, os quais são inerentes aos seus modos de ser. Nessa perspectiva, o trabalho educativo também confere outros sentidos, sendo definido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2007, p.13) Portanto, nessa direção, o preparo de professores deve se desenvolver rumo a hominização, valorizando a produção dos sentidos pessoais como algo inerente ao fenômeno educativo, valorizando também a necessidade de considerar a constituição da subjetividade com suporte nas interações estabelecidas entre os indivíduos. Por isso, em um processo de formação, não se pode deixar de enfatizar

os sentimentos, interesses, curiosidades, que se iniciam antes mesmo da formação continuada e se prolongam ao longo da vida, experimentando diversas situações, dificuldades, dilemas e saberes em várias instâncias.

Na perspectiva de Moita (1995, p.115), “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”. E acrescenta que “um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação”. A esse respeito também Nunes (2009, p. 197) acentua que “a formação de professores não pode ser pensada apenas como restrita há uma etapa da vida. Ao contrário, ela tem relação com os vários estágios ou situações que foram vividos em um contínuo da vida”. De tal maneira, a concepção de subjetividade, que se alia aos estudos de Rey (2002) baseados na teoria de Vygotsky, entende o homem como um ser ativo em constituição de sua subjetividade, ou seja, ele produz sentidos desde suas relações com o mundo.

Os estudos de Nunes (2004), os quais apresentam em análise documental a formação docente no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Ceará, constataam a necessidade de se olhar para os aspectos emocionais e a qualidade de vida dos professores, pelo fato de estarem embutidos na constituição do ser docente. Tal ideia aponta estes aspectos como relacionados ao desenvolvimento pessoal do professor, mas que eles são desconsiderados ou mesmo se lhes concede pouco caso nas investigações no meio acadêmico.

Também as pesquisas de Codo (1999) apresentam, no contexto nacional, um elevado índice de angústia e sofrimento psíquico frequente no magistério. Esses aspectos precisam ser considerados nos processos formativos, pois, conquanto pouco citados, são essenciais para a constituição do ser professor.

Nos estudos, vale destacar ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – (LDB 9394/96), ao enfatizar a valorização docente por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial, boas condições de trabalho, salário, carreira e uma formação continuada. O que se vê, contudo, são poucas experiências registradas no enfrentamento desses aspectos em instituições públicas e privadas de ensino (NUNES, 2004).

Entendemos, portanto, ser necessário nas formações essa visão voltada para a subjetividade, para as experiências de vida, significadas e sentidas pelo sujeito dentro de uma específica conjuntura política, cultural e econômica. Como ilustra a escritora Luft, “o mundo em si não tem sentido sem o nosso olhar que lhe atribui identidade, sem o nosso pensamento que lhe confere alguma ordem [...] a vida não está aí apenas para ser suportada nem vivida, mas elaborada.” (2004b, p.23). E na medida em que esses sujeitos podem pensar e refletir sobre sua história, eles poderão ressignificar seus papéis no sistema social do qual fazem parte.

Feitas essas considerações que situam a temática, passamos então aos objetivos da pesquisa.

### 1.3 Objetivos da pesquisa

- **Objetivo geral**

**Investigar** a visão de mulheres-professoras do ensino médio sobre a relação entre o ser mulher e o ser docente.

- **Objetivos específicos**

- ▶ **Refletir** sobre as características pessoais das professoras pesquisadas, bem como seus contextos de trabalho e processos formativos.
- ▶ **Conhecer** a percepção das professoras sobre si, como mulheres.
- ▶ **Perceber** os sentidos que as professoras conferem as suas práticas, relacionando-as com as trajetórias pessoais.
- ▶ **Identificar**, na concepção das professoras, quais aspectos do gênero feminino aparecem como características na sua forma de ser docente.
- ▶ **Evidenciar**, com esteio nas percepções das professoras, se há, na formação continuada, espaço para expressão de sua subjetividade feminina.

Considerando estas ideias, este ensaio é estruturado nesta pesquisa em forma de cinco capítulos. Vale salientar que questões pertinentes à conjunção de problemas deste estudo permeiam todo o texto, com argumentos ora enunciados, às vezes retomados ante as novas conjecturas, formando, assim, uma rede de sentidos.

#### 1.4 A estrutura do texto

A proposta de estrutura para esta dissertação procurou relacionar os capítulos entre si com os objetivos apresentados para esta pesquisa.

O segundo capítulo – seguinte à Introdução, que é o primeiro - aborda o conceito de subjetividade na perspectiva de Vygotsky. Além disso, traz um panorama de estudos científicos acerca da subjetividade e formação docente. Em seguida, versa sobre as categorias subjetividade e formação continuada na escola, sob o enfoque da Teoria Histórico Cultural de Vygotsky, que considera o enfoque dialético do psiquismo integrando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e individuais. (REY, 2002)

O terceiro segmento traz o percurso metodológico. Iniciamos uma explanação sobre o paradigma interpretativo e em seguida acerca da abordagem qualitativa, é caracterizada por uma relação direta com o ambiente, pessoas e situações cotidianas. Com isso, há uma interação do sujeito com o objeto, proximidade que permite reconstituir significações e processos presentes no cotidiano da escola. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 51),

[...] os investigadores qualitativos estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

Mostra-se, em seguida, a metodologia escolhida - o estudo de caso - por sua pertinência para responder às questões que norteiam a presente proposta. Nessa perspectiva, Ludke e André (1986, p. 18-21) destacam sete características fundamentais para se justificar a opção pelo estudo de caso: (1) visa à descoberta; (2) destaca a interpretação no contexto; (3) busca retratar a realidade; (4) usa várias fontes e informações; (5) permite generalizações; (6) procura representar diferentes

pontos de vista; (7) e utiliza uma linguagem mais acessível do que os outros relatos de pesquisa.

Na seção seguinte, descrevemos o universo da pesquisa, com indicações do local, e uma apresentação das professoras participantes da investigação, bem assim o modo como foi desenvolvido o trabalho de campo. Após essa explanação, evidenciamos os instrumentos de pesquisa para a obtenção de informações e da análise dos dados procedida neste experimento acadêmico.

O quarto capítulo traz os resultados da pesquisa, inter cruzando informações obtidas por meio da coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, para enfim se chegar à conclusão – que é o quinto- que analisamos ser pertinente a comunidade acadêmica na área de formação de professores. Portanto, entrelaça as categorias à trajetória da mulher como educadora, buscando traçar as raízes de sua individualidade, a cultura a que ela pertence e se apresenta como sujeito social.

Optamos por uma estrutura de dissertação, na qual os capítulos teóricos não aparecem separados dos dados. Apenas apresentamos, inicialmente, algumas considerações teóricas para situar os conceitos trabalhados. As falas das professoras pesquisadas, porém, estão diluídas ao longo de todo o trabalho. Afinal, sua voz deve ser protagonista.

## **2. ALGUNS ELEMENTOS TEÓRICOS QUE NORTEARAM À PESQUISA**

Buscamos, neste módulo, abordar alguns pressupostos teóricos que consideramos necessários à compreensão do objeto pesquisado e, assim, das categorias elegidas para entender o universo das mulheres-professoras. Em primeiro lugar, vamos refletir sobre a teoria vygotskyana, trazendo elementos da Teoria Histórico-Cultural, para compreendermos a constituição do sujeito.

Em seguida, demonstramos trabalhos científicos sobre a temática em questão. E, por fim, reflexões sobre aspectos do pensamento educacional acerca da formação de professores desde a reforma da educação brasileira, nos anos de 1990, porque, nesse período, assiste-se a uma evidente preocupação com a formação de professores e com a valorização do magistério.

Não foi nossa intenção fazer um exaustivo capítulo teórico, mas apenas apontar as primeiras pistas dos estudos que nos ajudaram a entender o problema pesquisado. Em realidade, nos capítulos seguintes, os dados vão sendo entremeados com a teoria, o que nos parece salutar para o apontamento dos resultados.

### **2.1 Sujeito e subjetividade na perspectiva vygotskyana**

Para o desenvolvimento desta investigação, enfatizamos como ponto de referência a perspectiva da Teoria Vygotskyana, suporte teórico central, por se tratar de uma via importante para o entendimento da constituição do professor com base em aspectos culturais, sociais e históricos. Entende Gomes (2005, p.35) que “o homem pode fazer a sua história e o fator social vem a funcionar como elemento importante da constituição humana ao longo da evolução, fazendo do homem um ser de constituição social.” Nessa perspectiva, os trabalhos de Rey (2002) também serão subsídios relevantes.

A pesquisa pretende, ainda, agregar questões específicas de subjetividade e de formação continuada, ancoradas na teoria de Vygotsky<sup>5</sup>;

---

<sup>5</sup> A expressão constituição do sujeito é utilizada pela abordagem vygotskyana que apresenta como central na explicação sobre o que é o homem e como este se relaciona com o seu contexto de vida.

categorias importantes para entender a concepção da constituição do sujeito como ser histórico e cultural.

Nunes (2009) ensina ser necessário que na formação sejam considerados os elementos que intervêm na configuração do ser docente e o modo como o professor significa tais elementos. A autora acrescenta que “devemos considerar os “conhecimentos espontâneos”<sup>6</sup> advindos da convivência nos grupos familiar, escolar e comunitário como suporte para o início do trabalho educacional.” (p. 198). É preciso, portanto, nesse caminhar rever também preconceitos, mitos e estereótipos que constituem o processo de formação das professoras.

Assim, neste trabalho, procuramos enfatizar os aspectos da subjetividade humana, evidenciando o fato de que o docente não “chega à formação profissional sem sua história pessoal, pois afinal os sujeitos interagem, agem sobre as experiências do mundo, sentem, produzem sentidos e significados ao longo da sua vida.” (NUNES, 2009, p.199)

Compreender a subjetividade docente em uma perspectiva histórico-cultural é considerar o social e o individual se formulando de modo recíproco. “As experiências pessoais e os contextos sociais das pessoas podem definir um modo de subjetividade particular ou singular que se expressa como subjetividade docente”. (CABRUJA, 2002). Pensar na formação das professoras significa dar a voz ao que lhe constitui como tal, é considerar a inseparabilidade da formação (e autoformação) profissional e da produção da subjetividade.

Para o referencial teórico, fez-se necessário contar ainda com autores que tratam da formação continuada de professores, Freire (2001); Tardif (2002); Pimenta (1997), (2002a), (2002b). Compreendemos que “a formação contínua não se efetiva distanciada de um projeto de desenvolvimento profissional que a sustente, estando implícitos nisso os sonhos, a vida e o trabalho do professor.” (LIMA, 2001)

---

Com base na Teoria Histórico-cultural, temos estudos como os de Cunha, 2000; Delari, 2000; Nunes 2009; assim como em obras que fazem releituras de Vygotsky: Rey, 2002; Molon, 2003; Monte-Serrat 2007. Nessa perspectiva, vale ressaltar ainda a pesquisa de Nunes (2009, p.197) que propõe uma discussão teórica, com base na teoria Histórico Cultural, que interconecta as categorias subjetividade e formação continuada.

<sup>6</sup> Os conceitos espontâneos são os que o aluno já possui pelas relações sociais que estabeleceu com o ambiente socialmente inserido. Os conceitos científicos são aqueles adquiridos em ambiente acadêmico ou escolar.

Lançamos, pois, uma discussão sobre a Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vygotsky, porque entendemos ser uma das importantes teorias que permitem compreender o processo educativo em sua complexidade, além de reservar à educação e ao ensino um papel essencial no processo de humanização. O processo de humanização em um dado momento histórico, por meio da atividade do sujeito, ou seja, através de suas vivências.

Cada indivíduo aprende a ser um Homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Cada homem se apropria das experiências sócio históricas da humanidade de forma ativa. Assim, nesta apropriação da cultura, reproduz, nas propriedades individuais (ontogênese), as propriedades historicamente formadas pela espécie humana (filogênese). (LEONTIEV, 1978).

Vygotsky baseia-se na filosofia sociológica de Karl Marx e suas interpretações sobre a importância da história para a compreensão do desenvolvimento do homem e, ainda, de sua relação com o trabalho e com os meios de produção inseridos neste. Aborda em sua teoria a noção de que o indivíduo torna-se sujeito em função das diferentes interações sociais das quais faça parte. Para Delari (2000, p.35-36),

[...] cada ser humano singular estaria assim aberto a diversas possibilidades de se fazer sujeito: sujeito de uma relação familiar, sujeito de um vínculo amoroso, sujeito de uma determinada ação política, de um determinado diálogo epistêmico, de uma certa opção ética e moral e assim por diante”.

A abordagem histórico-cultural de Vygotsky apresenta as influências das variáveis culturais no desenvolvimento, o qual é visto como mediação sociocontextual. Com efeito, o homem é um produto histórico; nem pode ser estudado como um ser isolado, porque ele se torna humano em função do ser social. “Apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas”. (LEONTIEV, 1978, p. 266)

Na lição de Leontiev (1978, p.320) apropriação é “(...) um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de

comportamento humanos formados historicamente” e, nesse âmbito, aponta três características.

- A primeira delas evidencia que o homem só se apropria dos objetos histórico-culturais quando desenvolve “em relação a eles, uma atividade que reproduza pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (idem, p. 268).
- A seguinte característica ressalta que “(...) a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (LEONTIEV, 1978, p. 270). Esta característica exige que o homem pode reorganizar e recriar suas ações para, assim, integrar novas possibilidades.
- A última nos mostra que a apropriação acontece no homem de forma mediada. Na intelecção de Leontiev (1978, p.272),

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos de sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante, através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

A Teoria Vygotskyana, segundo Nunes (2008, p. 96), “compreende que o desenvolvimento do sujeito, desde o início da vida, ocorre em virtude de um processo de apropriação que ele realiza a partir dos significados culturais que o circundam”.

Para Vygotsky (2000), a assimilação pelo homem da sua cultura é um processo de reprodução no indivíduo das propriedades e aptidões historicamente formadas pela espécie humana. Torna-se, então, exigência fundamental, para isso ocorrer, que as relações do indivíduo com o mundo dos objetos sejam mediadas pelas relações com os outros indivíduos.

Desde muito cedo, a atividade psicológica é mediada socialmente, tendo a linguagem um papel central nessa mediação. Não se pode executar um trabalho de desenvolvimento – no caso da linguagem social- sem que se considere a

experiência prévia dos sujeitos com os quais está trabalhando/relacionando. É necessário, assim, ampliar essas experiências com outras, que passarão a compor o seu universo, ao lado das vivências do grupo a que pertence. Assim, na construção da subjetividade de cada um dos atores do processo educativo, valoriza-se também o que cada um possui de particular como falante e indivíduo, o qual está em constante busca de significados por meio do uso das palavras, utilizadas nas interações concretas do seu dia-a-dia. (BAKHTIN, 1992, p.113)

A teoria Histórico-cultural encerra uma concepção de desenvolvimento humano; e a ideia de que, para se tornar humano, o indivíduo precisa aprender, com os outros seres humanos, a ser humano.

Cada indivíduo aprende a ser um Homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Em decorrência dessa condição, as novas gerações se apropriam da cultura historicamente acumulada e das qualidades humanas nela postas sempre numa relação mediada. Então é que Duarte (1993, p.150) acrescenta: “todo ser humano é único, irrepetível, singular”.

Vale ressaltar que, para o indivíduo objetivar-se como ser humano, precisa se inserir na história, necessita se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados “órgãos de sua individualidade”. Conforme Duarte (1993, p.18), o desenvolvimento humano, nesta perspectiva, vai do social para o individual. O homem se individualiza à medida que aprende e se desenvolve, apropria-se da cultura humana com base em suas vivências, ou seja, do sentido que atribui às suas experiências com a cultura (LEONTIEV, 1978).

Assim, consideramos que a formação do indivíduo é um processo educativo que vai além da escola. “A apropriação de uma objetivação é sempre um processo educativo, mesmo quando não se configura direta e explicitamente a situação de uma pessoa ensinando conscientemente a outra (ou outras).” Para Leontiev (1978, p. 25), “as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos”.

“É importante sinalizar que Vigotski ressaltou o papel ativo do homem e da cultura”. (MOLON, 2003, p.93).

Para tanto, devemos considerar a ideia de

[...] que os professores: têm na experiência a base de suas aprendizagens; necessitam ser envolvidos na avaliação das atividades formativas; estão mais interessados na resolução de problemas; necessitam transferir à prática as aprendizagens construídas na formação; identificam os momentos em que estão receptivos a aprender; necessitam compreender os saberes requeridos para seu trabalho e precisam ser respeitados em suas necessidades formativas.”. (NUNES, 2008, p. 142)

O homem é um ser histórico e tudo o que está a sua volta é portador de conhecimento. Com isso, devemos considerar o professor como um sujeito em toda sua individualidade. O percurso do professor precisa ser analisado com atenção. Ouvir a voz deste docente que está na escola pode ser um caminho para enriquecer o debate e buscar soluções para a melhoria da sua formação.

Na lucidez educacional de Paulo Freire (2001, p. 39), “quanto mais o homem refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.” Nesta perspectiva, o que determina a constituição da subjetividade são experiências concretas e singulares, tecidas ao longo de uma história singular, um destino, algo que esse indivíduo tem e o diferencia dos outros, permitindo-o apropriar-se, por meio de experiências concretas e simbólicas da dinâmica das relações sociais que o permeia (REY, 2003).

Vygotsky (1991, p.18) assinala que “[...] reconhecemo-nos a nós mesmos somente na medida em que somos outros para nós mesmos, isto é, desde que sejamos capazes de perceber de novo os reflexos<sup>7</sup> próprios como excitantes.”

Compreendemos que sujeito não é reflexo, mas sim uma conformação de um sistema de reflexos - a consciência, na qual os estímulos consideram a origem social dos fenômenos psíquicos. Com isso, entendemos que o contato com os outros sujeitos permite o reconhecimento do outro e, por meio disso, o autoconhecimento, ensejando uma produção conjunta em que entrevistador e entrevistado, por exemplo, se fundem em um processo dialógico de tomada de consciência, neste caso sobre a subjetividade docente.

---

<sup>7</sup> No texto **Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos** (1924;1926;1996), Vygostky aborda o conceito de consciência, que para ele significa o “reflexo do reflexo”.

Assim, para a constituição do sujeito é fundamental o reconhecimento do outro, “mas fundamentalmente pelo autoconhecimento do eu”. (MOLON, 2003, p.84) Vygotsky enfatiza em sua teoria que o homem passa a formar sua história desde o momento em que estabelece relações com a experiência do outro e na experiência com outros sujeitos, intersubjetividade<sup>8</sup>. Considera que só existe o reconhecimento do eu no reconhecimento do outro. O outro determina o eu, ambos mediados socialmente.

Entende Molon (2003, p. 96), que “o homem não só se adapta à natureza, mas a transforma, e ao transformá-la transforma a si mesmo: ele sente, pensa, age, imagina, deseja, planeja etc.” Nestes processos, o homem possui a atividade humana criadora, que o projeta para o futuro e para o passado, transformando o presente, sendo a interação social seu principal alicerce.

Nesta perspectiva, importa-nos compreender também a atuação docente como algo em transformação e criação. Esses mecanismos de intervenção social projetam, no professor em formação, diferentes maneiras de perceber e lidar com todas as situações presentes no seu contexto de vida.

A cultura origina formas especiais de conduta, modifica as atividades das funções psíquicas, constrói novos níveis no sistema do comportamento humano no desenvolvimento. É um fato fundamental e cada página da psicologia do homem primitivo que estuda o desenvolvimento psicológico cultural em sua forma pura, isolada, convence-nos disso. No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações e funções naturais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (Vygotsky, 2000, p.34).

As considerações apresentadas mostram que o homem cria e recria sua história<sup>9</sup>, e os tempos vão se formando e reformando. A esse respeito, Fontana (2000, p.28-29) aponta “a importância de estudos que se situam no ponto de confluência entre os modos de ser do indivíduo e da sua cultura”. São pesquisas que focalizam, de modo mais ou menos explícito, nuances nas relações com o próprio trabalho docente. A autora assevera que se quer que “o homem atue e seja reconhecido como sujeito é importante prepará-lo para isso”, pois, como nos lembra

---

<sup>8</sup> Segundo Molon (2003, p. 87), na perspectiva de Vygotsky, o sujeito se apropria da experiência dos outros sujeitos não somente em condições de interação imediatas, mas, também, por meio de intersubjetividades anônimas.

<sup>9</sup> A história - no pleno sentido do termo – a história de todo o povo e não somente dos exércitos e dos governos.

Farias (2006), “mudar pressupõe uma ruptura por dentro, para se libertar das amarras com o estabelecido e redefinir um outro modo de pensar e agir”. (P.43).

Tornam-se, então, pertinentes as discussões acerca da feminização do magistério, entendida “não apenas como uma expressão que permite falar da invasão de uma certa profissão – o magistério – por um certo sexo – o feminino –, mas também de uma certa maneira de encarar e de exercer o magistério.”(LOPES, 1996).

Vale destacar o fato de haver lacunas de estudos que articulem áreas específicas sobre a subjetividade docente e formação de professoras na escola e, portanto, se faz necessário evidenciar essa temática ao longo da história, já que todos os aspectos que formam o percurso de vida da mulher-professora foram e são relegados a um plano secundário. Exemplos disso revelam-se mais evidentes na História e na História da Educação que, consoante Nóvoa (1994, p. 70), incorporam apenas os cânones historiográficos inventados no século XIX e poucos trabalhos levam em consideração a predominância feminina, *a realidade* e *a historicidade* (grifamos), ou seja, uma concepção voltada para o existir humano com origem no seu contexto de vida.

Freire (1975, p. 46) aponta que “ninguém luta contra as forças que não compreende cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne”. É preciso, antes de tudo provocar no âmbito educacional “uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”, pois, a realidade não pode ser modificada, enquanto o homem não descobrir sua capacidade de poder transformá-la. (IDEM, p. 46)

Desde tal perspectiva, Molon (2003, p. 83) acentua que “o eu se constrói na relação com o outro, em um sistema de reflexos reversíveis, em que a palavra desempenha a função de contato social, ao mesmo tempo em que é constituinte do comportamento social e da consciência”.

No caso do feminino no magistério, vale ressaltar a atuação de mulheres como professoras, sujeitos historicamente situados, com seus comportamentos singulares, com seus dramas e conquistas pessoais e profissionais, mas também com vivências presentes na forma como estas mesmas identificam e significam para si ao exercerem a docência.

Recuperar a trajetória de vida das mulheres no magistério no século XXI se configura em tirar da obscuridade as professoras que se encarregam no país, há mais de um século, da educação fundamental, apesar das notórias dificuldades enfrentadas por elas, como mulheres e profissionais. (ALMEIDA, 1998, p. 26)

Sendo assim, a autora recém mencionada nos conduz a refletir sobre a necessidade que se tem de compreender a subjetividade dessas mulheres, com suporte na sua história pessoal e profissional, e ainda a respeito das significações sobre a docência e acerca do ser professora, aspectos que são construídos ao longo do percurso de vida mediados por comportamentos, valores, posturas.

Merece ser sublinhado, o fato de que todos esses aspectos são importantes na constituição do ser docente e precisam ser considerados nos processos de formação continuada. Ao falar de subjetividade, nos referimos exatamente às vivências e sentidos que fazem parte da trajetória pessoal e profissional dos docentes.

[...] vivências que constituem uma trama só que desenha a história de cada um de nós. História que, por sua vez, está entrelaçada com tantas e tantas outras, com tantos e tantos cenários. Inclusive, com os diversos espaços nos quais se processam as situações de formação para a docência. (NUNES, 2009, p. 198).

Assim, por meio dos desvelamentos de seus discursos, podemos tecer considerações sobre o que pensam acerca de determinados fenômenos, auxiliando-nos em uma melhor compreensão da temática em estudo.

Paulo Freire, em sua obra *Conscientização – teoria e prática da libertação*, aponta que

[...] os homens enquanto seres-em-situação encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem(...) os homens são porque estão situados. Quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens. (1996, p.38)

Para ele a pessoa assume papel de sujeito histórico que faz e refaz o mundo. Desta maneira, a Educação deve considerar a vocação de ser sujeito do homem e ainda as condições nas quais ele vive, em qual contexto, em qual momento e assim “deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a seu sujeito”. Acrescenta que o indivíduo “quanto mais refletir sobre a

realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.” (IDEM, p.39) Assim, na medida em que o homem, integrado em suas vivências, reflete sobre estas e se compromete, é possível fazer a si, chegando, então, a ser sujeito.

Em síntese, na concepção histórico-cultural, as atividades humanas reprodutoras e criadoras são operacionalizadas ao longo do desenvolvimento do sujeito. Nesse decurso de desenvolvimento do indivíduo, há aspectos da vida que dependem inevitavelmente das escolhas pessoais ou ainda do seu modo de ver e conceber a realidade vivida, mesmo o homem sendo submetido às normas sociais e às regras convencionais.

Em Vygostky, o conceito de subjetividade é, então, a própria constituição do sujeito e o modo particular do indivíduo de dar sentido e significado à realidade e a sua relação com os outros.

Esse desenvolvimento histórico, percebido em vários momentos da vida, relaciona-se à sua vida social, familiar e profissional etc. Portanto, subjetividade é o que torna o indivíduo singular, único, perante o mundo; são os seus sentimentos, pensamentos, crenças e valores. Sendo assim, os modos como a pessoa vê o mundo vão definindo quem ele é.

É necessário considerar, ainda, a noção de que entre mulheres e Educação, não se pode isentar a ideia de que a feminização no magistério leve a uma série de reflexões que, nesta investigação, pretendem ir além do sociopolítico econômico, dado que temos como pretensão levar a efeito uma análise que envolva categorias diferenciadas, as quais trilhem pela subjetividade e privilegiem os agentes sociais, as mulheres-professoras, que participam desta história.

Após entendermos como a subjetividade se configura na perspectiva histórico-cultural, consideramos importante ampliar o tema, conhecendo, de modo mais detalhado, as pesquisas relacionadas às categorias centrais desta dissertação, desenvolvidas nas universidades brasileiras. Deste modo, podemos enriquecer a temática e dialogar com outros autores, buscando definir melhor o nosso objeto de estudo.

## 2.2 Estudos científicos sobre subjetividade e formação continuada de professoras

Após a pesquisa bibliográfica e com o intuito de fortalecer o embasamento teórico desta dissertação, catalogamos teses e dissertações disponibilizadas pelo banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>10</sup>, que trouxessem as expressões-chave subjetividade docente, formação continuada e mulher-professora, no período de 2000 a 2010. A justificativa para essa delimitação de tempo foi um recorte necessário para uma pesquisa de cunho científico no plano *stricto sensu*.

Vale salientar que a CAPES desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do Brasil, tendo um sistema de avaliação, continuamente aperfeiçoado, que serve de referência para a comunidade universitária que busca um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. É válido, então, constatar os estudos feitos em âmbito nacional que foram publicados neste portal a fim de nortear esta pesquisa.

Foram pesquisadas todas as dissertações e teses que possuísem as palavras *subjetividade docente*, *formação continuada* e *mulher-professora*. Ao todo, foram encontrados 52 estudos. Para identificar aqueles que efetivamente tratassem do tema de pesquisa desta dissertação, foram lidos todos os resumos, separando os que nos interessavam.

Como primeiro passo, elencamos 13 dissertações e cinco teses, relacionadas à palavra-chave *subjetividade docente*. Das 18 pesquisas encontradas sobre o assunto, apenas quatro dissertações situaram-se no âmbito da subjetividade. E, mais especificamente, as pesquisas de Guacira de Azambuja (2000), da Universidade Federal de Santa Maria, que procurou conhecer os processos de formação de um professor por meio de sua história de vida; Maria Valéria Padilha Medonça (2000), da Universidade Estadual de Campinas, que em sua investigação tratou de aspectos da subjetividade na formação continuada de

---

<sup>10</sup> <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

professoras; Carla Verônica Albuquerque Almeida (2008), da Universidade Católica de Salvador, cuidou de tópicos que discutem sobre concepções e sentidos de professoras relacionadas à formação continuada na escola; e a dissertação de Angelita da Rocha Oliveira Ferreira (2010), da Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, teve por objetivo investigar os processos de elaboração da identidade docente em professores da educação profissional.

Das teses investigadas, interessou-nos a de Myrtes Dias da Cunha (2000), Universidade Estadual de Campinas, cujo objetivo foi compreender como professores de Psicologia Educacional se constituíam como tais no cotidiano da escola; a pesquisa de Susana Inês Molon (2000), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que investiga as concepções de sujeito, subjetividade, intersubjetividade e emoções presentes no corpo teórico da Psicologia Social; a tese de Maria Amélia Reis (2002), da Universidade Federal Fluminense, por tratar sobre as relações da sexualidade de professoras no âmbito da escola; e, ainda, o estudo de Regina Célia Campos (2002), da Universidade Federal de Minas Gerais, leva à que reflexão sobre a subjetividade de professores e professoras em atividades de trabalho, considerando a introdução de inovações tecnológicas no campo educacional. Por fim, destacamos o trabalho de Eliane Perez Gonçalves Moura (2003), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que privilegiou estudo acerca do fenômeno do "stress" das docentes, modos de subjetivação e processo de singularização, aspectos que circundam o ser professora.

Oportuno, então, é salientar que poucos estudos apresentaram como foco o processo de formação continuada levando em consideração os aspectos do ser mulher. De tal maneira, evidenciamos uma quantidade de trabalhos ainda pouco representativa diante da pertinência do tema em questão.

Concluída essa busca, seguimos com a palavra-chave: *formação continuada*. Com isso, foram, então, selecionados apenas cinco trabalhos relacionados à temática desta pesquisa, a saber: a dissertação de Adriana Escanho de Oliveira (2006), da Universidade Metodista de São Paulo, que traz como temática a percepção que o professor apresenta frente ao processo de construção de sua identidade e seu compromisso ético com o ato de educar.

E ainda as teses de Inês Cristina de Melo Mamede (2000), da Universidade Federal do Ceará, sobre a formação docente, a reelaboração de conceitos e as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras de escolas públicas municipais, no Estado do Ceará; a de Amélia Maria Jarmendia Soares (2006), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que investigou como organizar um processo de formação continuada de professores, rompendo com o modelo convencional para contribuir no avanço do conhecimento na área de educação e ao desenvolvimento pessoal e profissional docente. Em 2010, a de Maria do Socorro Barreto, da Universidade Federal do Ceará, trabalho que investiga a formação de professores alfabetizadores, tendo como base teórica as contribuições da teoria sociointeracionista, em particular, as ideias defendidas por Vygotsky sobre mediação.

Notamos, entretanto, que estas produções científicas se aproximam do objeto de estudo desta pesquisa, quando abordam o assunto da formação continuada, mas não cabem aspectos específicos sobre a mulher-professora e subjetividade. Estas categorias, por conseguinte, são pouco relacionadas ou mesmo pouco citadas no meio acadêmico.

As dissertações e teses que contemplam a palavra-chave *mulher-professora*, pesquisada no Portal CAPES, foram 28 no total, sendo 21 dissertações e sete teses de doutoramento. As dissertações selecionadas aproximam-se do estudo que pretendemos desenvolver neste trabalho de Mestrado. Portanto, optamos por descrevê-las mais detalhadamente. Para isso, usamos o formato de quadro, conforme se vê na sequência.

**QUADRO 1 – TESES/DISSERTAÇÕES CONTENDO A PALAVRA-CHAVE MULHER-PROFESSORA**

<b>Autor</b>	<b>Nível</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Assunto</b>
Patrícia Eliane de Melo	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2002	Na urdidura da História, Vozes de Mulheres-professoras: compondo identidades de gênero Santo Antônio do Monte (1950-1990).	O entendimento do movimento que faz com que determinadas <b>mulheres</b> "busquem" a <b>docência</b> e não outra profissão como caminho a seguir.
Fábio Vasconcelos	Mestrado	Universidade de Uberaba	2003	A mulher professora: gênero e formação.	As circunstâncias histórico-discursivas em que se insere a constituição da <b>mulher educadora</b> no Brasil e, mais especificamente, em Minas Gerais.
Soraia Cristina Balduino	Mestrado	Universidade de São Paulo	2003	Sombras de Mulheres. Um estudo sobre a representação feminina e a categoria docente na Revista do Professor (1934-1965)	Aspectos relevantes da <b>educação feminina</b> e das características sociais da feminilidade.
Anelise Dutra Santos	Mestrado	Universidade Vale do Rio dos Sinos	2005	Emílias e Pinóquios: Um olhar pedagógico sobre o entrelaçamento do sexismo, gênero e sexualidade nos modos de aprender a ser mulher e a ser homem.	Depoimentos de <b>mulheres-professoras</b> , configurações sobre sexualidade na escola.
Maristela Vanzuita Machado	Mestrado	Universidade do Vale do Itajaí	2005	Professora: sujeito em formação	Questionou-se neste trabalho a formação inicial de professores em um contexto específico, favorece ou limita

					a constituição de professoras criativas.
Rosa Maria Neder	Mestrado	Universidade Federal da Bahia	2005	Ser professora – entre os “ranços” da maternidade e a profissão.	À luz das relações de gênero, como vem sendo constituída a identidade da <b>mulher professora</b> , entrelaçada pelo mito do amor materno que vem marcando, historicamente, a imagem da docência primária.
Giovanna Marafon	Mestrado	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	2006	O ser mulher educada/educadora e os (des)caminhos do feminino na educação.	<b>“Feminização do magistério”</b>
Simone Pereira da Silva Ribeiro	Mestrado	Universidade de Taubaté	2007	A lamentação como interface da feminidade: Análise do discurso de mulheres depoentes e de professoras.	Descontentamentos do fazer docente das <b>professoras</b> .
Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda	Mestrado	Universidade do Estado da Bahia Educação Contemporaneidade	2007	De Babás de luxo a Professoras: narrativas (auto) biográficas, formação e docência na educação infantil.	Inquietações e leituras realizadas sobre a temática <b>formação docente</b> e história de vidas de <b>professoras</b> de Educação Infantil.
Tânia Regina Pereira	Mestrado	Universidade Nove de Julho	2007	Histórias de vida de professoras: um olhar geracional.	A história de vida de <b>mulheres professoras</b> em diferentes fases da vida e carreira em que atuam, ou atuaram, no Ensino Fundamental Ciclo I no Município de Mogi das Cruzes.

Sirlene Mota Pinheiro da Silva	Mestrado	Universidade Federal do Maranhão	2009	A Mulher Professora e a Sexualidade: representações e práticas no espaço escolar.	Estudo sobre a sexualidade e sua influência na prática educativa da <b>mulher professora</b> no espaço escolar.
Flavio Caetano da Silva	Doutorado	Universidade de São Paulo	2002	A mulher que a professora revela - sujeito, gênero e educação nas práticas discursivas.	Compreensão em duas dimensões: a percepção que <b>professoras</b> primárias tinham de si próprias e de seu trabalho em meados dos anos 1990 e a identificação da mulher no interior das práticas discursivas que elas desenvolvem em suas trajetórias de formação
Maria Augusta Speller	Doutorado	Universidade de São Paulo	2002	Professoras em Peixoto de Azevedo/Mato Grosso: das vicissitudes de ser mulher, uma história por contar.	<b>Mulheres professoras</b> migrantes em Peixoto de Azevedo/Mato Grosso, privilegiando certos aspectos das suas subjetividades que pudessem ser relevantes para se pensar o feminino, suas vicissitudes e ressonâncias na educação.
Tatyana Mabel Nobre Barbosa	Doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2005	IM.PER.FEIÇÕES de um autorretrato: pesquisa-formação e representações de gênero nas autobiografias de mulheres professoras.	Representações de gênero na formação continuada de <b>mulheres-professoras</b> e incluindo na análise a trajetória da pesquisadora.

Como se apresenta evidente, algumas produções consideram o papel da mulher em processos de formação continuada, por exemplo, as teses de Silva (2002), Speller (2002) e Barbosa (2005). Nas demais produções acadêmicas, no entanto, pouco discutem essa especificidade no contexto dos processos de formação na escola (ver Quadro 1), ou seja, quase não evidenciam as relações da formação docente com a feminilidade. Vale salientar, portanto, a necessidade de mais estudos e investigações que privilegiem a professora em suas múltiplas dimensões nos processos formativos.

Nessa perspectiva, reaver categorias que veem o ser humano em sua dimensão pessoal e existencial torna possível questionar seus valores, sentimentos, vontades e desejos, ou seja, uma abordagem “que redescubra a dimensão do vivido e do experienciado no essencial do existir.” (ALMEIDA, 1998, p.31).

[...] a dimensão humana comporta uma variada e extensa gama de análises que não podem deixar de envolver o universo profissional das professoras e das suas vidas no magistério, ao aliar dados da realidade com a pregnância dos aspectos da subjetividade, os quais, por sua vez, compreendem também os desejos e as emoções de cada ser humano na luta cotidiana. (IDEM, p. 30)

É nesse terreno da subjetividade que se sustenta a necessidade de uma mudança na cultura docente, para que haja uma melhor qualificação dessas profissionais, pois no procedimento de se redescobrir “inicia-se a procura da mulher, das suas reais condições de vida, de sua experiência e de sua história” (idem, p. 46) e, dessa forma, seria possível uma transformação no comportamento humano no “sentido individual, coletivo e estrutural”. (ALMEIDA, 1998, p. 55)

É importante notar a necessidade de transformação dos modos tradicionais de se pensar a formação continuada de professoras. Sobre essa afirmação, Lima e Gomes (2002, p. 182) apontam que a dimensão da pesquisa deve “estranhar o que é habitual, desenvolvendo-se assim uma atitude científica de olhar a realidade educacional para além do senso comum”.

Em suma, outro aspecto a ser destacado no mapeamento pelo Portal CAPES é o de desafiar os estudantes e pesquisadores das universidades e cursos de formação de professores para a discussão de questões sobre aspectos essenciais para a qualidade da formação, pois contemplar uma formação que

considere a subjetividade de cada professora, suas vivências e os sentidos de sua trajetória pessoal e profissional, é entender, assim, que a formação profissional é um momento da vida em que novos sentidos se realizam e outros são entendidos, refletidos e, portanto, reconfigurados.

### **2.3 Panorama das pesquisas sobre subjetividade docente e formação continuada nas universidades cearenses**

A fim de situar a pesquisa no campo acadêmico, entendemos ser necessário investigar como, atualmente, acontecem os estudos relacionados aos aspectos da subjetividade nos processos de formação continuada de professoras no Estado do Ceará. As informações encontradas resultam de uma pesquisa em meios eletrônicos como material para o fornecimento de subsídios que servissem à definição de um quadro situacional para esta dissertação.

No Estado do Ceará, consideramos a existência de duas instituições que oferecem programas de Pós-Graduação na área de Educação, a saber: a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE).

No Programa de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) elencamos duas dissertações de mestrado do total de 149 publicações. Primeiramente, o trabalho científico de Maria Anita Vieira Lustosa (2009), intitulado “A inserção da mulher na esfera produtiva: uma leitura de gênero, trabalho e educação”; em seguida a dissertação de Fabrício de Sousa Sampaio (2010), que tem como título “Marcas da identidade docente: vivência, formação e profissão”. Ambas as produções objetivaram compreender o percurso de vida pessoal e profissional de docentes relacionando-os com processos de formação continuada.

Sobre as teses investigadas, das 134 defendidas, houve duas pesquisas que relacionassem os aspectos da subjetividade nos processos de formação continuada de professoras. E, mais especificamente, tendo como foco os aspectos da subjetividade docente. Dessa forma, evidenciamos uma quantidade de trabalhos pouco representativa considerando a pertinência do tema em questão.

Seguindo as investigações em meio eletrônico, e na tentativa de ampliar ainda mais a reflexão a respeito da subjetividade de professoras nos processos de

formação, foram mapeadas dissertações de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UECE, na qual constatamos haver uma dissertação publicada sobre a temática deste estudo. A pesquisa de Fernanda Vieira Soares (2010), vinculada ao LADES e ao Mestrado Acadêmico em Educação da UECE.

Vale sublinhar, ainda, os estudos de Ana Ignez Belém Lima Nunes (2009), que enfatizam discussões sobre subjetividade, defendendo a importância de se romper com a visão das dimensões isoladas e únicas, para se pensar em relações e funções, pois, ao falarmos de professores, é necessário pensar em sujeitos inseridos em contextos mutáveis.

Considerando o fato de que investigar o ser mulher e ser docente passa necessariamente pelos percursos formativos, inclusive é um dos objetivos desta pesquisa, o próximo item discute a formação continuada.

#### **2.4 A Formação continuada docente no Brasil: breve contexto para entender o percurso formativo da mulher-professora**

Nos anos de 1990, destacou-se no Brasil o livro, coordenado pelo português Antonio Nóvoa, *Os professores e sua formação*, que trouxe textos sobre formação continuada de pesquisadores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, como Carlos Marcelo Garcia, Donald Schon, Angel Perez Gomes, entre outros. Essas publicações vieram ao encontro das novas reformas educacionais instauradas com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB9394/96), que forneceu substratos para as novas políticas de formação continuada de professores.

Com essa LDB, no título VI, artigos 61 a 67, definiu-se que há três campos de formação no âmbito do magistério: a inicial, dirigida à formação de professores para a educação básica; a pedagógica, destinada aos portadores de diplomas de ensino superior que queiram atuar na Educação básica; e a contínua, a qual deve ser oferecida aos profissionais da educação em qualquer nível de ensino.

Outros documentos oficiais abordam a formação docente: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor, o Plano Nacional de Educação 10.172/200 e o Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE (2007).

- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor em relação à docência, consoante entende Silva (2007, p.274), apontou que “a prática profissional assume uma concepção de componente curricular”, o que implica a prática como eixo articulador com as dimensões teóricas e práticas, perpassando todo o curso de formação docente. Vale destacar que a denominada “Prática de ensino”, de acordo com o Parecer nº 21/2001 do CNE/ CP, envolve diferentes formas de ser realizada, a saber: seminários, apresentações, exposições, estudos de caso, eventos culturais e comunitários, produções coletivas, entre outras estratégias.
- O PNE – Plano Nacional da Educação (10.172/2001): este documento não expressou a preocupação com o profissional de Educação como um todo, no entanto enfatiza e tende a discutir a formação, tratando de pendências como as condições de trabalho, piso salarial e carreira.

Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço) por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais. Avaliação de desempenho também tem importância, nesse contexto.”(BRASIL, PNE, 2001, IV – MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA).

O PNE cumpriu a meta prevista para o piso salarial no ano de 2009, momento que sinalizou o primeiro passo para aumentar a atratividade da carreira. A maioria dos estados já cumpriu a etapa, mas a implementação efetiva ainda depende de aprovação nas assembleias legislativas e câmaras municipais (PAGANOTTI; RATIER, 2011).

- O Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE, conjunto de medidas por meio das quais o Governo federal propõe o desenvolvimento da educação brasileira, do segundo mandato do governo Lula, teve entre suas prioridades:

Investir na educação básica significa investir na educação profissional e na educação superior, porque elas estão ligadas, direta ou indiretamente. Significa também envolver todos, pais, alunos, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola (BRASIL, PDE, 2007).

Depois de analisarmos os documentos citados, em sua totalidade, foi possível observar o descaso concernente à formação de professores. Tais documentos não deixam claros os meios de efetivar a qualidade nos processos formativos e, mais uma vez, não ficam evidentes quais e como os recursos serão utilizados.

Nesse âmbito, entendemos como formação continuada os processos de formação do educador que já concluiu a formação inicial e exerce seu ofício. Essa é a expressão usada pela maioria dos educadores, apontando para a discussão de projetos que levam em conta um professor inserido em um contexto sócio histórico, cuja função de produzir e transmitir o conhecimento socialmente acumulado se dá em uma perspectiva transformadora da realidade (PIMENTA, 2002; LIMA, 2001).

Dessa maneira, a formação continuada pode perpassar todas as instâncias da vida humana, carreando experiências que darão sentido à vida e ao trabalho do professor. Com essa visão, que autores como Pimenta (2002), Lima (2001), Nunes (2004), entre outros, referenciam estudos sobre formação, evidenciando os fatores pessoais, institucionais e profissionais que interferem na constituição do ser docente e, por conseguinte, na qualidade do ensino que se encontra na escola.

Compreendemos que o desenvolvimento profissional não envolve apenas a formação, mas a diversidade de aspectos que integram a profissão-professor. Esse enfoque, então, postula como elemento primordial - a subjetividade docente, a qual envolve também a capacidade do professor de se relacionar com os colegas, de ser criativo, de tomar decisão, e ser capaz de atuar em trabalhos coletivos e diversificados. E no caso das mulheres-professoras, discutir a necessidade de compreensão efetiva de uma formação que considere o contexto de vida e as condições subjetivas de mulheres para a realização da ação docente.

O trabalho docente ocorre em situações que envolvem o educador, enquanto mediador; o aluno, sujeito de uma intervenção humana; e os conteúdos oriundo da vida em todas as suas dimensões, referenciados em propostas e documentos da área de Educação. Esse prisma de análise corrobora com Nunes (2004) ao enfatizar que devemos entender “o professor na perspectiva de profissional crítico, reflexivo e competente, cuja formação se dirige ao seu desenvolvimento integral”.

Falar do desenvolvimento integral docente implica reconhecer que este não é um conceito isolado de um contexto mais amplo que nos permita situar determinantes políticos, econômicos e sociais que configuram a educação e a profissão docente, pois, segundo, Farias (2006, p. 69) a mudança educativa não depende exclusivamente da competência técnica desses profissionais, por exemplo, saber a matéria, saber selecionar conteúdos e métodos”, mas quando se é possível atribuir ao professor a condição de sujeito, levando em consideração o momento em que este docente se encontra, o qual delimita potencialidades, circunstâncias e limitações.

Pimenta e Anastasiou (2002c, p. 176) resumem, de maneira contextualizada e ao mesmo tempo interdisciplinar, a teia que envolve a formação docente:

A formação de professores [...] se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da *formação contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação.

Fusari apud Altenfelder (2005) amplia essa discussão, exprimindo uma análise de tendências em formação continuada no Brasil. Ele identifica alguns movimentos, reformas, normatizações e concepções presentes na educação brasileira em diferentes momentos históricos, que tiveram repercussão na ideia de ações e programas de formação continuada (ALTENFELDER, 2005).

Compreender essas tendências implica uma visão crítica para que o formador possa desenvolver ações que levem em conta as necessidades do professor e que promovam condições para que ele cumpra efetivamente sua função social. (ALTENFELDER, 2005) Nesta perspectiva, Freire (1980, p. 33) diz que “a

educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive. [...] Deve ajudar o homem a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito.”

Para Lima (2001, p. 32), a formação contínua deve estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade”. Para tanto, há de se compreender a formação a partir da confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho.

Sob tal aspecto, é necessário ressaltar que discussões a respeito das particularidades relativas ao feminino, quanto aos seus diversos papéis e o que isso acarreta, por exemplo, precisam ser incluídas nos processos de formação. Segundo Maia (2009), a identidade, a formação e o trabalho docente são aspectos intimamente relacionados e, portanto, envolvem a formação docente. Entendemos, assim, que é na singularidade de cada um, ou na busca dela, na invenção cotidiana de sua sexualidade que podemos discutir os sentidos e o lugar que a mulher ocupa nos ideais da sociedade (KEHL, 1998).

Para Fabbro (2006, p.6),

Contradições, ambigüidades, frustrações, culpas, mas também possibilidades, emancipação, autonomia, campos onde podem se reconhecer e ser reconhecidas pelo seu trabalho são algumas reflexões acerca do trabalho feminino.

Após esse breve percurso pelo campo teórico, vamos apresentar o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento desta dissertação.

### 3. CAMINHOS DA PESQUISA

Não há trabalho de campo que não vise  
a um encontro com um outro, que não  
busque um interlocutor.  
MARÍLIA AMORIM

Considerando o objetivo geral da pesquisa, que é investigar a visão de mulheres-professoras do ensino médio sobre a relação do ser mulher e do ser docente, procedemos, inicialmente, a um levantamento bibliográfico sobre as categorias de base focadas nesta investigação: subjetividade, feminino na docência e formação continuada.

Haja vista se tratar de um assunto que envolva categorias com ampla repercussão na educação e extensa bibliografia, compreendemos que este estudo será apenas um fragmento no meio do imenso horizonte que a pesquisa aponta. Nesse sentido, Demo diz que (2008, p.24),

[...] a leitura bibliográfica é vital, porque, mais dos que resultados já obtidos, temos discussões intermináveis, que só conseguimos acompanhar com a leitura assídua. O domínio dos autores pode ajudar muito a criatividade do cientista, porque através deles chega a saber o que dá certo, o que não deu certo, o que poderia dar certo, e assim por diante.

Assim, concomitantemente à revisão da literatura, catalogamos teses e dissertações disponibilizadas pelo banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES<sup>11</sup> que trouxessem as palavras-chaves subjetividade docente, formação continuada e mulher-professora, no período de 2000 a 2010.

Em seguida, com o propósito de situar a pesquisa no campo acadêmico no Estado do Ceará, consideramos as produções científicas de teor *stricto sensu* de duas instituições que oferecem programas de pós-graduação na área de Educação - a Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Precedidos a esses levantamentos e com o propósito de alcançar o objetivo mencionado para esta pesquisa, passamos a refletir sobre os percursos mais específicos que delinearíamos até chegar ao objetivo pretendido.

---

<sup>11</sup> <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

Iniciamos nossas indagações considerando que a finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingir esse objetivo, Demo (2008, p. 19) diz existir vários caminhos. E esse caminho da pesquisa as ciências chamam de método. É a aplicação do método, por intermédio de processos e técnicas, que garante a legitimidade do saber obtido. Dessa forma, a metodologia de pesquisa compreende um conjunto de procedimentos a serem utilizados pelo indivíduo na obtenção do conhecimento.

A metodologia da pesquisa científica é, então, uma forma orientada de ensinar o caminho, quer dizer, as normas técnicas que devem ser observadas na pesquisa científica. Demo (1988, p. 333) observa a necessidade de “saber formalizar, no sentido de sistematização, da análise ordenada, da coleta disciplinada”. De tal modo, a pesquisa se faz com rigor metodológico, assim, a escolha sobre uma abordagem e as técnicas a serem utilizadas devem ser algo bem avaliado.

Levando em conta as reflexões supracitadas, optamos, nessa investigação, pelo paradigma interpretativo e por uma investigação de caráter qualitativo, sobre o que discorreremos brevemente a seguir.

### **3.1 Paradigma interpretativo na pesquisa em Educação**

O delineamento teórico-metodológico deve revelar na pesquisa os compromissos assumidos pelo pesquisador, assim como sua visão de mundo para a compreensão do objeto. Com efeito, como leciona Alves-Mazzotti (1996, p.15-23) existem três paradigmas, como sucessores do positivismo, a saber: o pós-positivismo, a teoria crítica e o interpretativo.

A despeito dos demais paradigmas, o interpretativo é a concepção que se mostra com maior sintonia com esta investigação, pois supõe a imersão do pesquisador no objeto de busca, para, assim, poder captá-lo em sua realidade cultural e histórica, na medida em que dela pode participar.

Além disso, entendemos que esta investigação situa-se no “significado humano da vida social e na sua clarificação e exposição por parte do investigador”, conforme caracteriza Erickson (1989, p. 196). Dessa forma, visa ao conhecimento

de situações postas em um âmbito determinado, para melhor compreensão dos problemas, ações e percepções dos sujeitos.

Vale ressaltar que a escolha do paradigma interpretativo para esta pesquisa relacionou-se à temática do estudo e também com o tipo de questões que pretendemos abordar, pois em vez de se ter um conjunto de hipóteses a testar, procuramos a compreensão dos sujeitos participantes no seu contexto de vida. (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

Nessa perspectiva, o paradigma interpretativo nos mostra que o significados atribuídos pelos sujeitos sobre os fatos do cotidiano está na história pessoal de cada um, trazendo consigo os padrões de interpretação de mundo, os valores e as crenças de seu grupo cultural. Esse pensamento exprime, portanto, a importância, nesta pesquisa, de se conhecer o contexto para a compreensão das subjetividades.

No raciocínio de Gonçalves (1995, p.183), “a consciência não apreende os objetos do mundo exterior tais como são, mas enquanto são portadores de significações, inseridos em determinados horizontes de compreensão, que se radicam no mundo da vida, subjacente a toda atividade de conhecimento.”

Em suma, o paradigma interpretativo privilegia o sujeito como dimensão fundamental para o desvelamento do sentido. As experiências são subjetivas e ninguém percebe um objeto da mesma forma que o outro, e as interpretações no tocante a um mesmo objeto são diferentes para cada sujeito. Isso significa que a realidade social “somente pode ser compreendida, se levar em conta não somente a natureza ‘objetiva’ dos fenômenos humano-sociais, mas também o sentido que esses fenômenos têm na vivência dos sujeitos que deles participam”. (GONÇALVES, 1995, p. 379).

### 3.2 Abordagem qualitativa: algumas considerações importantes

À vista de tais afirmações, a abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa foi a qualitativa. Pimenta (2008, p. 21), a esse respeito, leciona:

As novas concepções de didática estão emergindo da investigação sobre o ensino enquanto prática social viva; nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorrem. Ou seja, a partir das sistematizações e explicações da prática pedagógica. Esse movimento tem sido possibilitando, também, pelo desenvolvimento das investigações qualitativas em educação.

Justifica-se, portanto, a opção neste estudo pela abrangência de aspectos que uma pesquisa qualitativa engloba, como significados, sentidos, aspirações, valores e atitudes, correspondendo a um campo mais específico das relações, processos e fenômenos irreduzíveis à operacionalização das variáveis<sup>12</sup>. (MINAYO, 1999).

Minayo (1999) lembra que nas pesquisas de abordagem qualitativa existe uma maior preocupação com o aprofundamento e abrangência da compreensão, seja a de um grupo social, de uma organização ou de uma representação.

Godoy (1995, p.62) assinala que as características para identificação de uma pesquisa qualitativa são “o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que diferentes pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; e o enfoque indutivo”.

As pesquisas qualitativas, com a interação direta do pesquisador no campo, levam-nos a uma compreensão do professor na sua prática docente e, por conseguinte, no seu contexto de vida. Isto nos conduz a compreender que as ações das professoras desta investigação podem ser mais bem entendidas no seu ambiente habitual, ou seja, na escola. Conforme Bogdan & Blikem (1994, p.48), “os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem [...]”. Assim, não devemos divorciar a prática do seu contexto, pois corremos o risco de perder de vista o significado. E acrescentam que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto.” (IDEM, p.47-51)

---

<sup>12</sup> Segundo Gil (2009, p. 42), a variável é qualquer coisa que pode ser classificada em duas ou mais categorias: sexo, por exemplo, é uma variável, pois envolve duas categorias: masculino e feminino.

Vale salientar, ainda, que esse tipo de abordagem possibilita uma visão minuciosa sobre os sujeitos e o campo de pesquisa, além de trazer elementos significativos passíveis de clarear alguns questionamentos que levaram a este estudo. Dessa forma, a escola, torna-se importante espaço formativo e o professor passa a ser considerado um sujeito histórico, social e cultural.

Tal consideração nos induz a reconhecer neste estudo o espaço escolar como o “lugar” onde se instaura o trabalho docente e onde ocorrem relações de interação e conflito. É nesse âmbito que os investigadores qualitativos podem questionar os sujeitos que ali atuam, uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos. (BOGDAN;BLIKEN. 1994, p.47-51)

Consoante a decodificação de Duarte, Oliveira, Augusto & Melo (2008, p.223-224):

[...] o professor é sujeito do processo em que se produz o conhecimento sobre ele. A comunicação desempenha um papel fundamental nesse processo e constitui o espaço no qual o sujeito vai amadurecendo e construindo, de forma coletiva e cada vez mais complexa, sua expressão, condição essencial para o conhecimento que se constrói.

Com isso, entendemos que a investigação de abordagem qualitativa reconhece nos participantes envolvidos no estudo a capacidade de produzir conhecimentos e desenvolver práticas para intervir em diversas situações no espaço escolar. Isto é considerar o papel ativo dos sujeitos, pois eles é que são responsáveis por definir sua situação, nomeação, interpretação e significação. Além do mais, “os investigadores qualitativos estão continuamente a questionar os sujeitos, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.” (BOGDAN; BLIKEN, 1994, p. 51)

De acordo com Muller & Glat (1999) através da escuta do que o sujeito tem a dizer é possível conhecer a realidade deste indivíduo, imergir na esfera da subjetividade e adentrar nas intenções e motivos, a partir dos quais ações e relações podem adquirir sentido para ele e também para o pesquisador.

Portanto, na abordagem qualitativa os investigadores analisam os dados em toda a sua riqueza. É possível, então, reconhecer a realidade dos participantes da investigação e, para tal, há diferentes métodos como a utilização do estudo de caso - opção nossa nesta pesquisa.

### **3.3 O estudo de caso**

O estudo de caso caracteriza-se por ser o exame profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado. (GIL, 2009, p.57).

Para Yin (2001, p.19), a escolha do estudo de caso como metodologia deve ocorrer quando “as perguntas da pesquisa forem do tipo ‘como’ e ‘por que’, e quando o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer”, e quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo ocorrente numa situação de vida real.

O estudo de caso, segundo Ludke e André (1986, p.33), “permite elaborar uma visão profunda e, ao mesmo tempo, ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis”. Logo, é considerado “uma estratégia de pesquisa abrangente.” (YIN, 2001, p.33)

Esta metodologia não intervém no contexto estudado, mas tem o poder diferenciador, pois lida com amplas variedades de evidências, partindo de uma particularidade observada, permitindo conhecer, de modo aprofundado, a visão dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o estudo de caso nos permitiu investigar a visão de mulheres-professoras sobre a relação do ser mulher e o ser docente. Coube, então, evidenciar suas vivências constitutivas, percebidas como experiências sociais inseridas em um determinado contexto histórico-cultural.

### **3.4 O universo da pesquisa**

O universo escolhido para o estudo foi uma escola de ensino médio da rede pública estadual do Ceará. Para a escola participante tomamos como critério as pesquisas desenvolvidas neste ambiente pelo Laboratório de Estudos da e Subjetividade e da Saúde Mental (LADES), vinculado ao curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará, e aos estudos do Mestrado Acadêmico, da mesma instituição.

Outros critérios são a localização da escola, por entendermos que o gerenciamento do tempo ajudaria no desenvolvimento mais produtivo do trabalho; a receptividade da direção e coordenação pedagógica da escola, mostrando

condições para o desenvolvimento da pesquisa; além da receptividade das professoras em colaborar com as pesquisas foram características compatíveis aos objetivos do estudo.

Trata-se de uma escola Estadual em tempo integral onde convivem ensino regular e ensino tecnológico. Na área tecnológica, a escola ofereceu, no ano de 2011, os cursos de Edificações; Informática; Rede de Computadores, Massoterapia; Petróleo e gás; e Turismo.

O Núcleo Gestor da Escola é constituído por uma Diretora geral, Coordenadoria Pedagógica, Coordenadoria Administrativa e Secretaria. Quinze professores compõem o corpo docente.

Quanto ao corpo discente, no ano de 2009, funcionaram quatro turmas com 45 alunos matriculados, totalizando 180; em 2010 foram matriculados 360 alunos. E em 2011 o total de matrículas foi de 414 alunos, conforme anexo A.

Para esta investigação levantamos as seguintes informações sobre a unidade escolar.

- **Missão:** atuar como instituição de formação técnica, científica e sócio-cultural, preparando os jovens para os desafios do mercado de trabalho e ensino superior, por meio de uma educação comprometida com o conhecimento, empreendedorismo e responsabilidade social e valorização da ética, autonomia e solidariedade.
- **Visão:** ser reconhecida no Estado do Ceará como escola de referência de formação técnica de nível médio, com significativa inserção dos jovens no mercado de trabalho, vida acadêmica e participação em ações voltadas para a sustentabilidade socioambiental.
- **Valores:** Ética; Disciplina; Respeito; Responsabilidade; Justiça; Conhecimento; Autonomia; Solidariedade.

A respeito dos objetivos estratégicos da escola, temos:

1. Ampliar o acesso e os indicadores de permanência e fluxo no Ensino Médio.
2. Diversificar a oferta do Ensino Médio, visando sua articulação com a educação profissional e continuidade dos estudos.

3. Valorizar os profissionais da Educação, assegurando seus direitos e deveres.
4. Desenvolver modelos de gestão organizacional e escolar, focados na aprendizagem.

Sua estrutura física é composta pelas salas de aula, sala de leitura, sala de vídeo, laboratório de ciências, dois laboratórios de informática, quatro laboratórios técnicos, quadra esportiva, refeitório, áreas livres, e sala de multimídia. Até o ano de 2010, funcionava nas dependências da Escola um Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado – NAPE, com profissionais das áreas de Psicologia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Psicopedagogia, Serviço Social e Informática Educativa. No momento, esse apoio educacional é feito apenas quando solicitado no Instituto de Educação do Ceará, conforme nos informou a secretária da escola.

Na sala dos professores, observamos: mesas para estudo (três birôs e uma mesa grande), dois sofás, ar-condicionado, dois computadores com internet, flanelógrafo, quadro de horário, quadro de aniversariantes do mês, três ventiladores (dois de teto), televisor, armários guarda-volumes, um banheiro (unissex) para professores, relógio de parede, mesinha com café e um vidro para biscoitos. Apesar de apresentar uma estrutura física regular, no entanto, os professores precisam realizar cotas para comprar a água para consumir na semana.

Como vimos, não há um banheiro exclusivo para homens e outro para mulheres. E isso, na visão das professoras, é muito constrangedor, pois na maioria dos dias elas passam o dia todo na escola e não têm nenhum tipo de privacidade para atender suas necessidades femininas, principalmente no período menstrual. *“Por ser mulher tem toda a diferença na vida como um todo”*. (ANA).

Consideramos relevante a realização de um estudo no qual as informações colhidas poderão subsidiar discussões sobre a necessidade de fomentar novas formações na escola e, conseqüentemente, outras práticas, com o intuito de melhorar a qualidade daqueles que vivenciam os desafios impostos pelo cotidiano escolar.

### 3.5 As professoras participantes

Os sujeitos integrantes da pesquisa foram sete mulheres que atuam no ensino médio. Por que escolhemos as mulheres-professoras? Pelo fato, de quisermos buscar e compreender os processos *singulares* de constituição da mulher e da professora, que em nós estão embutidos. “Isso tudo não é pouco, você, leitor, há de convir [...]”. (FONTANA, 2000, p. 103)

Nós, professoras, somos mulheres numa sociedade ainda patriarcal. Somos mães, mas também filhas, netas e irmãs e ainda esposas ou “tias”, “rainhas do lar”, companheiras. Somos brancas, não-brancas, quase brancas, embranquecidas numa sociedade vincada pelo racismo. Aprendemos cantando que somos pobres ou ricas, de “ma-ré-de-si”, numa sociedade dilacerada pelas desigualdades, em que nossa condição de assalariadas, ainda que nos agregue a muitos outros trabalhadores, é vivida, mesmo entre nós, de modo desigual, implicando grandes diferenças: moramos diferente, vestimos diferente, estudamos em escolas diferentes, ensinamos em condições diferentes a crianças também diferentes. (FONTANA, 2000, p.105).

Todas as professoras participantes desta pesquisa são temporárias e por isso prestam serviços à Rede Pública de Educação do Estado do Ceará. Este Estado, alvo de uma pesquisa anterior<sup>13</sup>, foi escolhido por ter trajetória consolidada na área de Formação de Professores (NUNES, 2004). Com isso, chamou-nos atenção o fato de que metade do corpo docente é temporário, situação demonstrativa de descaso relativamente à educação. Revela, também, maiores complexidades e limites na relação dessas mulheres-professoras com a docência.

Valemo-nos, ainda, de três critérios estabelecidos na definição das professoras participantes do estudo: ter mais de cinco anos de experiência; ministrar mais de uma turma por turno e haver participado de formações na escola.

Esses critérios justificam-se pelo fato de haver constatado que professoras atuantes no ensino médio lecionam em várias salas de aulas, com carga horária reduzida e geralmente com uma quantidade relevante de alunos na fase da adolescência. Assumem com isso um grande desafio de conciliar todos esses

---

<sup>13</sup> Pesquisa desenvolvida na Universidad de Santiago de Compostela, pela Prof.a Dr.a Ana Ignez Belém Lima Nunes, e intitulada por: **Formação continuada de professores**: entre discursos e práticas. Tese de Doutorado. Espanha. 2004.

elementos corriqueiros do ato de lecionar nesse nível de ensino, no contexto da atual política capitalista<sup>14</sup>, com as exigências do ser mulher no século XXI.

As sete professoras participantes autorizaram a gravação de sua narrativa. Manzini e Deliberato (2008) acreditam que a gravação é importante, porquanto há falhas nas informações anotadas, já que é muito difícil captar a versão do participante.

O perfil das professoras pesquisadas exhibe as seguintes características: possuem idade entre 23 anos e 32 anos, revelando-se pessoas jovens; apenas uma professora é casada e outra divorciada, sendo as demais solteiras.

Para preservar o anonimato dos sujeitos participantes desta pesquisa, usamos o recurso do anonimato, feito com o expediente da simulação nominal, usando pseudônimos. Optamos por nomes de mulheres da Bíblia. A seguir, apresentaremos as características pessoais de cada uma delas:

A Professora Maria tem 28 anos, é solteira e não possui filhos. Ela se define uma pessoa de *“simplicidade, bom humor e família.”* A docente é formada em Fisioterapia, possui licenciatura em Biologia e em Inglês. Leciona a disciplina Língua Inglesa. Em relação à docência, ela diz: *“Aqui eu fui me identificando com a experiência de trabalho. Vou me reconhecendo no trabalho docente, na experiência”.*

A Professora Rute tem 23 anos, é solteira e não possui filhos. Ao solicitarmos que ela se definisse como pessoa, respondeu ser: *“responsável, comprometida no trabalho, paciente e amiga.”* Licenciada em Letras com habilitação em Espanhol, cursa atualmente a Especialização em Tradução. Para ela a sala de aula representa a sua vida: *“Minha vida é minha turma. Eu gosto muito.”*

A Professora Joana tem 27 anos, estado civil casada e não possui filhos. Considera-se uma pessoa *“sonhadora, guerreira e sensível”*. Tem como formação inicial Licenciatura em Letras Português/Literatura, cursa uma especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e outra especialização em Gestão Escolar e Docência do Ensino Superior e Médio. Leciona a disciplina de Língua Portuguesa e se define como uma profissional: *“competente, estudiosa e amiga.”*

---

<sup>14</sup> O panorama da globalização neoliberal é marcado pela instauração do desemprego estrutural, do trabalho precário, da perda dos direitos trabalhistas e da ideia de empregabilidade.

A professora Ana tem 28 anos, é solteira e sem filhos. Define-se como *“uma pessoa muito séria (...)”* e diz que mudou muito desde quando começou a exercer sua profissão, pois passou a ser mais humana e sensível. Formada em Letras Português e Literatura, cursa a Especialização em Gestão e Coordenação Escolar. A docente ensina a disciplina Língua Portuguesa e diz que o ato de ensinar se confunde com a sua própria vida.

A Professora Midiã possui 30 anos, é divorciada e tem uma filha. Afirmou que gosta muito de justiça, considera-se uma pessoa amiga e procura sempre ver o lado das pessoas. É formada em Letras Português/Literatura e leciona as disciplinas Literatura e Artes. Ao perguntarmos como se sente ao exercer a docência respondeu: *“sinto-me bem apesar da gente saber que é uma profissão difícil, sabemos das dificuldades. Mas eu me sinto bem, até aqui não sei de outra coisa que eu poderia estar fazendo. Realmente é infiltrado dentro de mim.”*

A Professora Ester tem 25 anos de idade, é solteira e sem filhos. Define-se como *“uma mulher: corajosa, persistente e amiga; e como professora: amante da profissão, amiga e responsável.”* Possui como formação inicial licenciatura em Biologia e é Especialista em Biologia e Química. Leciona Química.

A Professora Lídia tem 32 anos, é solteira e sem filhos. Formada em Pedagogia, especializou-se no Ensino de Matemática, matéria lecionada por ela. Definiu-se como uma pessoa muito humana, ou seja, que se posta muito no lugar do outro. As palavras responsabilidade, carisma e humildade definem, segundo a docente, sua personalidade.

### **3.6 Instrumentos de pesquisa para obter informações**

Para colher os indicadores necessários à pesquisa, empregamos entrevistas semiestruturadas. Na lição de Deslandes (1994, p.56),

O trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento partindo da realidade presente no campo.

Para o nosso estudo, as entrevistas são consideradas como importantes fontes de informações, pois *“são uma fonte essencial de evidências para o estudo*

de caso, uma vez que os estudos de caso em pesquisa lidam geralmente com atividades de pessoas e grupo”. (YIN 1989, apud BRESSAN, 2000, p.10)

Esse instrumental permite que os fatos sejam indagados aos respondentes, no caso as mulheres-professoras, de uma maneira que lhes permita expressar opiniões abertamente, possibilitando, assim, as respostas necessárias para o andamento da pesquisa.

Podemos, portanto, definir entrevista como a técnica na qual o pesquisador se apresenta perante o investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obter dados que interessam à pesquisa. É, portanto, segundo Gil (2009, p. 109), “uma forma de interação social.” Mais especificamente, “é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Para Manzini (2008, p.8), “é certo que o pesquisador que irá coletar informações por meio de entrevista terá um dado de natureza muito particular: a versão sobre um evento ou fato”. Isso significa que esse fato foi vivenciado pelo entrevistado, fazendo parte de sua vida. Então, os dados obtidos pelas entrevistas expressam opiniões, concepções e descrições informadas pelos participantes. Consideramos, então, que a entrevista é um momento de interação social, que nos concede uma visão contextualizada com procedência num diálogo com os envolvidos.

Com efeito, a abordagem qualitativa possibilitou a este estudo um aprofundamento na temática, estabelecendo relações em situações diversas, que observamos no contexto escolar. De tal sorte, as palavras de Freire (2001) apontam que a escola existe num contexto histórico de uma determinada sociedade, e dessa forma o “processo de trabalho docente está articulado às mudanças, ao longo do tempo (...).” (Almeida, 1998, p.63).

Assim, inicialmente, foram testadas as possibilidades da pesquisa com ampla revisão da literatura e seleção dos sujeitos da investigação de acordo com critérios previamente estabelecidos. Conforme Manzini, (2008, p.151):

Apesar de a coleta de informações por meio da entrevista semi-estruturada parece ser um procedimento simples, a forma de análise é bastante complexa. A análise de dados advindos da entrevista semi-estruturada é complexa, trabalhosa e exige conhecimento teórico por parte do analista.

Somente depois de uma rigorosa análise, o pesquisador poderá iniciar sua síntese e interpretação.

É importante informar que esta pesquisa registrou alteração no seu planejamento inicial, pois utilizaríamos também na escola, junto com os sujeitos investigados, a técnica de coleta de dados grupo focal. Isso não foi possível em razão de problemas advindos da greve da categoria, ocorrendo dispersão entre os professores. Ficou, então, inviável a técnica citada.

Neste aspecto, Bogdan e Biklen (1994, p.51) lecionam que “[...] o investigador tem de observar a organização para escolher quais os locais, grupos ou programas que proporcionam agrupamentos realizáveis. Após várias visitas à escola poderá fazer as suas escolhas”.

Optamos, então, por utilizar as entrevistas semiestruturadas em horários definidos pelas docentes, conciliando com o tempo durante o qual estas concordaram em contribuir. Fez-se necessário, nesse momento, desenvolver mecanismos de aproximação entre entrevistador e entrevistados, que possibilitassem a ambos, confiança e credibilidade.

Segundo Bogdan e Biklen,(1994, p. 93):

[...]quando o sujeito e o investigador não se conhecem bem, a conversa gira em torno de assuntos neutros. Com a passagem do tempo, o conteúdo torna-se mais revelador, o investigador sonda mais intimamente e acaba por aparecer um foco.

Com isso, fizemos as entrevistas em dois momentos para que fosse possível alcançar o objetivo previsto por esta investigação. Conforme Deslandes (1994, p.57),

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Foi preciso ter clareza de que o roteiro é um instrumento fundamental para o alcance dos objetivos deste relatório de pesquisa. Então, para a formulação desse roteiro, fizemos a primeira etapa de entrevista para o melhor ajustamento das questões. Foi necessário adequar as perguntas à população-alvo, para minimizar erros como a indução de respostas. (MANZINI, 2008).

Após as análises preliminares, o roteiro final foi desenvolvido com 21 questões (Apêndice I).

### **3.7 O trabalho de campo**

Iniciamos a pesquisa de campo estabelecendo o primeiro contato com a diretora geral e com a coordenadora pedagógica. Este encontro possibilitou tanto a descrição da pesquisa (seus objetivos e procedimentos metodológicos), quanto o contato inicial com as professoras. Seguimos agendando dias e horários para a realização das entrevistas individuais.

Na medida em que fomos estabelecendo contato, as professoras já demonstravam em nós mais confiança, compreendendo que éramos também profissionais da Educação e que, da mesma forma, entendia bem algumas daquelas situações por elas vividas. Isso, sem dúvida, facilitou a conclusão deste trabalho de pesquisa.

A confiança entre as partes do estudo ficou ainda mais evidente, quando percebemos que as professoras reconheciam as contribuições do Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental (LADES) nas resoluções de dificuldades enfrentadas nesse espaço escolar. Por exemplo, na realização de palestras, oficinas e formações por meio desse Laboratório.

O conhecimento do campo investigativo, de nossa parte, também contribuiu para essa relação de confiança. Cumprimos Estágio- docência, disciplina do Mestrado, acompanhando alunas do curso de Psicologia, que estavam entre os terceiro e quarto semestres, na disciplina Práticas Integrativas do Trabalho (PIT) neste mesmo espaço escolar. Tudo isso, destacamos ter sido fundamental para o alcance dos objetivos propostos.

É importante sublinhar a ideia de que em um projeto no qual pessoas estão envolvidas, alguns princípios éticos devem ser considerados, tais como: a realização de um contrato verbal entre o pesquisador e os participantes nos momentos anteriores a coleta de dados, no qual, garantimos o anonimato dos sujeitos e da instituição escolar. Procuramos, pois, respeitar as vozes das

professoras e assegurar a validade da pesquisa. Além do mais, os resultados serão apresentados à escola após a conclusão deste estudo.

O terceiro momento do percurso metodológico foi a transcrição das entrevistas, todas na íntegra. No texto que se segue será mantida a linguagem que foi utilizada nos diálogos, a fim de garantir a fidelidade das informações adquiridas.

### **3.8 A análise dos dados**

O exame dos dados foi feito por meio da análise de conteúdo, com o objetivo de criar categorias temáticas. Para Manzini, (2008, p.105):

A análise de conteúdo tentaria compreender para além dos significados das comunicações e teria como objetivos: 1) ultrapassar a incerteza frente à mensagem, ou seja, aquilo que pessoalmente é julgado na mensagem deverá ser compartilhado por outros, conferindo a esse julgamento um caráter de validade e generalização; 2) enriquecer a leitura do material, ou seja, se um julgamento ou olhar pessoal traz um dado de conteúdo, uma leitura sistemática aumentaria a produtividade e pertinência desse julgamento a partir da descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam o que se procura demonstrar em relação às mensagens.

As categorias deste estudo foram sendo constituídas à proporção da análise realizada nas falas dos sujeitos investigados. Esse tipo de análise funciona como uma operação de desmembramento do texto em unidades segundo reagrupamentos analógicos. Consiste em recortes de um assunto e, quando for necessária, a criação de subtemas.

Nesse tipo de procedimento, as informações dos relatos podem ser aplicadas também sobre as significações manifestas nos discursos, de forma que o conteúdo apareça em mais de uma unidade / subtema (MANZINI, 2008); (BARDIN, 2000, p.42). Essa técnica permite, ainda, que o pesquisador tire “partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o meio (...)”. (BARDIN, 2000, p.39)

Foi possível, assim, com o referencial teórico que norteou a pesquisa, procedermos à organização e à classificação dos conteúdos das entrevistas em categorias e subcategorias. Cumpre esclarecer que as unidades de análise são definidas por Franco (2005, p.39), como “uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo”.

Exibimos as categorias e subcategorias de análise que emergiram das transcrições das entrevistas, mediante o tratamento de dados realizado.

#### QUADRO 2 - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

CATEGORIA	SUBCATEGORIA		
<b>Subjetividade da mulher-professora</b>	Mulher e professora: sujeitos historicamente situados	Sentimentos do ser mulher na contemporaneidade	Ser “temporária”: um fato que desafia
<b>O feminino e a docência</b>	A escolha da profissão professora	Contexto de trabalho das mulheres-professoras e a constituição subjetiva	A relação do ser mulher e do ser docente: desafios e possibilidades
<b>O encontro de trajetórias nos processos de formação</b>	Cultura da formação continuada: os sentidos e os significados elaborados pelas professoras	A partilha de experiências nos processos de formação docente: mulheres em interação	

Essas categorias e subcategorias foram analisadas separadamente e também fazendo uma triangulação entre elas, isto é, a confrontação de informação obtida desde fontes distintas, sempre buscando o diálogo com as teorias, em especial, com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. (ERICKSON, 1989; LUDKE E ANDRÉ, 1986).

#### 4. O FEMININO E A DOCÊNCIA REVELADOS NAS VOZES DAS PROFESSORAS

“Não lembro em que momento percebi que viver deveria ser uma permanente reinvenção de nós mesmos”.

(LYA LUFT)

Neste segmento, nos detemos a analisar os relatos das mulheres professoras, valendo-nos dos discursos obtidos, para compreendermos que fazê-las refletir sobre o processo de constituição do ser humano, sobre a relação sujeito, sociedade, identidade e cultura<sup>15</sup>, entre outros aspectos, pode ser um passo importante para problematizar a visão dessas docentes sobre a relação do ser mulher e do ser professor. Afinal, não podemos fugir pela omissão sistemática do pensar e refletir sobre nós mesmos, como cita Lya Luft<sup>16</sup> (2004, p.20):

Para reinventar-se é preciso pensar: isso aprendi muito cedo. Apalpar, no nevoeiro de quem somos, algo que pareça uma essência: isso, mais ou menos, sou eu. Isso é o que eu queria ser, acredito ser, quero me tornar ou já fui.

Luft (2004) revela-nos ainda, em seus escritos que devemos:

[...] enfrentar a alma no espelho: sair para as varandas de si mesmo e olhar em torno, e quem sabe finalmente respirar. Compreender: somos inquilinos de algo bem maior do que o nosso pequeno segredo individual. É o poderoso ciclo da existência. Nele todos os desastres e toda a beleza têm significado como fases de um processo. Se nos escondermos num canto escuro abafando nossos questionamentos, não escutaremos o rumor do vento nas árvores do mundo. Nem compreenderemos que o prato das inevitáveis perdas pode pesar menos do que o dos possíveis ganhos. (p.21)

Percorrendo, então, suas trajetórias, aspiramos a captar com a fala dessas docentes algumas características, concepções, significados e sentidos pertinentes do ser mulher e do ser professora na sociedade contemporânea. Com efeito, as entrevistas realizadas no contexto escolar, gravadas e transcritas na íntegra, trouxeram-nos elementos centrais à aproximação dessas mulheres à

<sup>15</sup> A ideia de cultura é entendida como “conhecimentos, crenças, hábitos e valores.” (FORQUIM, 1997, p.10)

<sup>16</sup> LUFT, Lya. **Pensar é Transgredir**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

docência e, assim, a delimitação do que chamamos nesta investigação de Subjetividade docente. Para González (2002, p.112),

[...] a subjetividade está em desenvolvimento constante e é alterada pelas condições em que o sujeito se expressa (...), contudo (...), essas mudanças não ocorrem de forma imediata, mas expressam indicadores que devem ser seguidos por categorias amplas, flexíveis e abertas.

Assim, foi possível elaborar três categorias com suas respectivas subcategorias de análise, conforme é citado no capítulo sobre o percurso metodológico: categoria **Subjetividade da mulher-professora**, subcategorias: a) Mulher e professora - sujeitos historicamente situados; b) Sentimentos do ser mulher na contemporaneidade; c) Ser “temporária” - um fato que desafia; categoria **Feminino e a docência**, subcategorias a) A escolha da profissão professora; b) Contexto de trabalho das mulheres-professoras e a constituição subjetiva; c) A relação do ser mulher e do ser docente - desafios e possibilidades; categoria **O encontro de trajetórias nos processos de formação**, subcategorias a) Cultura da formação continuada - os sentidos e significados construídos pelas professoras; c) A partilha de experiências nos processos de formação docente - mulheres em interação.

Entendemos ser importante fazer pesquisas que permitam um diagnóstico da problemática investigada, de forma contextualizada. Para isso, utilizamos a técnica de coleta de dados – entrevistas com roteiros semiestruturadas - realizadas em local e horário acordados com os sujeitos, gravadas em mp4 (com a devida permissão das docentes) para permitir a transcrição literal.

As entrevistas foram realizadas em duas sessões, definidas no desenvolvimento da investigação, e com o objetivo de averiguar fatos, conhecimentos pessoais sobre acontecimentos ou buscar opiniões das entrevistadas, em função da realidade que foi se estabelecendo.

Com efeito, procuramos desenvolver um estudo que nos fizesse surgir o desejo de investigar a temática, pois queremos buscar os sentidos e os significados que foram se operando ao longo das experiências de vida de mulheres-professoras, no panorama da sociedade atual. E ainda, saber, como essas experiências pessoais e os contextos sociais dessas mulheres podem ser definidos como um modo de subjetividade expresso como subjetividade docente. (CABRUJA, 2002)

Sentimos, então, que há necessidade de responder às questões aqui perquiridas, assim como nos moveu a intenção de expandir uma pesquisa que envolvesse pontos polêmicos e pouco discutidos no contexto de formação docente como os que abordam os aspectos da subjetividade na trajetória de mulheres-professoras.

## 4.1 SUBJETIVIDADE DA MULHER- PROFESSORA

### 4.1.1 Mulher e professora: sujeitos historicamente situados

“Eu sabia que nunca seria uma dessas meninas  
que bordavam lindamente,  
aprendiam a cozinhar e tocavam piano enquanto a  
família aprovava  
balançando a cabeças nos sofás.”<sup>17</sup>  
(LYA LUFT)

Quando nos propomos à tarefa de desenvolver um estudo sobre o feminino e a docência, sabíamos que seria de grande relevância buscar fazer uma “História sobre as mulheres”; no entanto, consideramos ser um campo que tem suas regras e características bem definidas desde as décadas de 1970 e 1980 e “tem as mulheres como objeto de estudo”, sujeitos historicamente situados (SCOTT, 1992, p. 77)<sup>18</sup>.

Faz sentido então promover esse debate quando podemos discutir subjetividade e formação dentro da perspectiva que tencionamos neste trabalho, investigando a visão de sete mulheres sobre a relação do feminino e da profissão docente. Reconhecemos que este não é ponto simples, pois diz respeito a muitos aspectos que vão desde a formação das professoras, até os desafios da sua prática. Quando se considera que a formação, por exemplo, deve privilegiar a possibilidade de reconfigurações subjetivas, trajetórias de vida, experiências e elaborações de pensamento docente serão evidenciadas.

<sup>17</sup> LUFT, Lya. **Mar de dentro**. Rio de Janeiro: Record, 2004. p.38.

<sup>18</sup> Sobre esse assunto vale evidenciar o estudo de Zélia Maria Mendes Biasioli-Alves, **Continuidades e Rupturas no Papel da Mulher Brasileira no Século XX**. Universidade de São Paulo. Psicologia: Teoria e Pesquisa Set-Dez 2000, Vol. 16 n. 3, pp. 233-239.

Historicamente, a figura da mulher esteve à margem das ações do homem na sociedade. Enquanto o homem possuía o poder de decisão, a ela cabia o cuidado da casa e à educação dos filhos. Esta concepção culmina com a herança recebida de Portugal acerca da educação feminina, a qual teve suas origens nos ideais de colônia. Mesmo depois da emancipação da Metrópole, o Brasil continua veiculando uma mentalidade rígida, moralizadora e tradicional.

A educação das meninas, apenas a partir do século XIX, foi confiada a colégios particulares e, no Brasil, sempre foi vista com descaso pelas famílias, pela sociedade e pelo poder público. Nas casas mais abastadas as jovens recebiam de professores particulares algumas noções elementares, mas dedicavam-se sobretudo às prendas domésticas e à aprendizagem de boas maneiras. Mesmo essas moças privilegiadas tinham reduzido acesso à leitura, pouco ou nada sabiam de história e geografia, possuíam vagas noções de literatura e de cálculo, dedicavam-se mais à aprendizagem de uma língua [...] vivendo nos limitados horizontes domésticos, aguardando o casamento que deveria ser sua suprema aspiração e para o qual eram preparadas por toda a vida. (ALMEIDA, 1998, p.20).

O papel social e cultural da mulher na educação é bastante singular. E é nesse terreno da memória que se encontram os aspectos da subjetividade das mulheres, que política, econômica, social e culturalmente marginalizadas ao longo da história, vivendo “nas sombras do mundo doméstico e na penumbra social, contando confidências, trocando receitas, falando em murmúrios nos séculos de submissão a que estiveram sujeitas”, são elas as grandes conhecedoras dos caminhos que transitam no território da resistência e da subjetividade (ALMEIDA, 1998, p. 53).

A atuação feminina no magistério foi marcada por um trabalho que não atentasse contra as representações acerca da domesticidade e maternidade. E isso implicou que “o exercício do magistério representou um prolongamento das funções maternas e instruir e educar crianças era aceitável para as mulheres.” (ALMEIDA, 1998, p.61).

Assim, o trabalho docente feminino, ao longo dos séculos, foi considerado inferior, pois as professoras não necessitariam de um melhor preparo técnico. Araújo (1995, p.79) caracterizou o que se esperava dessa profissional: “ser professora, na opinião de grande parte da sociedade, era ter a profissão ideal da mulher, que possuía uma moral mais elevada que o homem, é mais delicada e indulgente com as crianças, além de doce, carinhosa, sentimental e paciente.” Os resultados desse

discurso talvez expliquem sua exclusão da História da Educação e as dificuldades de as mulheres terem acesso à educação, além de sua ausência das instâncias do poder que decidiam seus caminhos.

Do princípio até a metade do século XX, a vida social, a conduta feminina, as implicações na sexualidade, o controle da feminilidade e as normas sociais, significavam uma “exacerbada vigilância do corpo e da alma das mulheres” (IDEM, p.33). A necessidade, porém, de instruir-se e educar-se constituía um dos principais desejos para a sua libertação e uma forma de alterar um destino imposto pela sociedade moralizadora desse período.

Com o avanço da urbanização e a inserção da mulher no mercado de trabalho, surgem os movimentos feministas, que tinham como ideário, além do sufrágio universal, o acesso à educação e a maior participação feminina na vida pública. Para as feministas, por meio da conscientização, poderiam organizar-se, resistir e lutar para escaparem do julgo masculino e das regras sociais impostas. Assim, “através da educação, alcançariam, a liberdade, os direitos sociais e políticos, a profissionalização e até o poder econômico que proporcionaria uma relativa autonomia”. (ALMEIDA,1998, p. 7)

Realmente, os caminhos da mulher ainda são difíceis. A ideia de que ela precisa de proteção ou deve realizar as tarefas consideradas mais fáceis continua muito forte. Por exemplo, quando uma menina manifesta ousadia ou agressividade, ela é geralmente reprimida para que se possa produzir mais tarde a mulher profissional ideal, aquela que aceita as tarefas secundárias e sufoca seu talento nos bastidores da vida. Segundo Whitaker (1988, p. 84); “o processo ideológico através do qual se culpa o oprimido pela opressão que sofre é muito forte no Brasil. E a mulher acompanha as explicações sexistas, internalizando a culpa. Já faz parte do seu cotidiano”, principalmente pela dificuldade de conciliação de seus interesses extradomésticos e a realizações na dimensão pública.

É importante ressaltar que o caráter ‘obrigatório’ do trabalho doméstico depende não só de suas características objetivas, mas também da forma como as mulheres o concebem e da importância atribuída a ele em suas vidas. Neste estudo, ficou claro que as que o executam, o consideram parte natural de suas vidas e as que não executam se responsabilizam pela sua administração. (ELIAS, 2003, p. 123-124).

Seu percurso histórico marcado pelas relações cotidianas, entre os muitos papéis e lugares sociais que elas ocupam e ocupavam, entrelaça-se às regras sociais que por muito tempo as mantêm dentro de certos limites de conduta e expressão. Sob esse aspecto, temos o relato da Professora Joana:

*Os desafios são diferentes sim, nós mulheres temos que dar conta de muito mais responsabilidade que os homens (casa, marido, filhos) por isso, por mais que não admitamos estamos muitas vezes com a “cabeça cheia” o que faz com que tenhamos um trabalho muito maior para conciliar o trabalho com a vida pessoal. Sem esquecer os maravilhosos hormônios que em muitas altera o humor e a disposição.*

E o depoimento de Maria:

*A questão do desafio eu volto na questão dos filhos, claro que os homens também cuidam dos filhos, mas fica mais difícil para as mulheres, porque são elas que ficam efetivas nos afazeres com os filhos. Então eu acho que no caso da mulher é mais difícil, porque tem que enfrentar uma gestação trabalhando até os 8 meses, então eu acho que tem algumas particularidades em si.*

Dessa forma, é comum ouvirmos dizer que os tempos mudaram, mas a inserção da mulher na esfera pública está longe de ser um fato consumado livre de contradições, como finalizam Oliveira e Marcondes (2004):

*Apesar das mudanças que permitiram às mulheres obter reconhecimento social e autonomia, a percepção é de que a desigualdade de gênero ainda é forte em todas as esferas da sociedade. A dupla jornada de trabalho e uma série de expectativas e cobranças com relação à vida privada feminina têm resultado em uma sobrecarga tanto emocional quanto estrutural na vida das mulheres. (P. 11).*

Sabemos que as mudanças estão acontecendo e por isso mesmo cremos ser possível enfatizarmos que vida e trabalho precisam estar articulados num processo de formação em que mulheres e professoras possam associar os seus conhecimentos espontâneos num diálogo com a própria atuação profissional. Para a professora Lídia, a formação deveria ser “*um espaço dedicado ao professor para dar continuidade a sua formação. Formação não só nos estudos, tanto na parte pessoal quanto na parte profissional*”.

Enfatizamos, pois, que os professores deixem de ser meros consumidores de conhecimento e passem a produzi-lo, numa perspectiva colaborativa, valorizando a si e aos seus parceiros. Estamos então, diante de “uma concepção da atuação

docente que extrapola as balizas colocadas pelas concepções tradicional e técnica do fazer docente”.<sup>19</sup>

#### 4.1.2 Sentimentos do ser mulher na contemporaneidade

“Ser sensível é possuir alma de criança, é acreditar...”.  
(LYA LUFT)

Atribui-se na sociedade um papel à mulher, que enfatiza a maternidade e a realização de afazeres do lar, definindo o seu lugar no contexto da vida privada e, sua contraposição, o papel masculino na esfera pública. Essa divisão entre os papéis de homens e mulheres, embora esteja traçada ao longo dos séculos nos seus aspectos fundamentais, e consagrada numa relativa divisão sexual do trabalho, tem variado ao longo do percurso da humanidade.

Prova disso são os relatos das sete professoras deste estudo, que demonstraram, nas entrevistas, ao tentarem definir o papel da mulher na atualidade, um forte sentimento de independência:

*“Acho que estamos tentando ter o nosso espaço, temos hoje uma mulher como Presidente, acho que foi uma grande evolução, eu nunca senti nenhum preconceito em relação ao meu trabalho”.* (MARIA).

*“As mulheres por muito tempo buscaram uma independência, por todo o histórico do papel da mulher em nossa sociedade, em meio a isto as mulheres passaram a lutar por uma igualdade.”*(ANA).

Fica evidente o desejo dessas mulheres em se afirmarem como uma pessoa que possui um papel importante na sociedade, mas que ainda busca esse reconhecimento: *“Estamos aí crescendo, cada vez mais independente, procurando estar em todos os lugares, estamos aí para crescer.”* (Rute); *“Vejo a mulher como um ser bem mais resolvido que conquista mais espaço na sociedade, que batalha e principalmente que enfrenta os desafios impostos.”* (JOANA).

Como vemos, atualmente, já não é mais tão forte a imposição de que a mulher é o ser maternal e frágil, ao passo que o homem é o ser provedor. Os papéis

<sup>19</sup> ALMEIDA, Maria Isabel. **Proposta Pedagógica:** formação contínua de professores. Boletim 13. Ministério da Educação. Agosto de 2005.

já compartilham de anseios e exigências semelhantes. A imagem de ser frágil e necessitada de proteção confere outros contornos, fazendo da mulher um ser em elaboração, na busca de seu desenvolvimento e realização de potencialidades.

Assim, com a investigação, vários significados começaram a surgir: a professora Maria, por exemplo, relatou que a mulher é um ser sensível, e que ela não enxerga isso como um defeito, mas um diferencial para conhecer, aproximar-se das pessoas. Na relação com os alunos, a mulher é mais sensível do que o homem para resolver possíveis conflitos em sala de aula.

*“Pelo fato de eu ser mulher e ser jovem, acho que minha relação com os alunos é bem mais flexível, mais descontraído. Eu posso tratar as meninas de uma forma que mais na frente não vai gerar um mal estar”.* (MARIA).

As professoras Joana e Lídia também apontam a sensibilidade feminina como característica marcante nas mulheres, sendo um diferencial para se aproximar dos alunos, conhecê-los melhor. *“Acho que as mulheres são mais sensíveis para chegar, para conversar mais com o aluno, para chegar mais próximo ao aluno. O homem é mais distante.”* (JOANA).

*Os professores homens não trabalham tanta a questão da sensibilidade, são mais racionais assim em sala. Eles usam mesmo da razão. Eu procuro trabalhar bem a questão da sensibilidade, que mesmo ele errando, pode aprender mais lá na frente. Então ele insiste mais uma vez.* (LÍDIA).

Entendemos, então, que a sensibilidade ressaltada pelas professoras é vista por nós como fator importante, porquanto as emoções estão presentes em todos os aspectos da vida humana, principalmente quando demos especial atenção à subjetividade dessas docentes. Saber lidar com essas emoções que surgem na escola é primordial para que cada uma dessas professoras supere dificuldades e expectativas próprias da profissão. Valemo-nos, pois, das palavras de Lya Luft (2004, p.24), quando diz que ser sensível:

[...] é se emocionar ao ouvir o barulho do mar, é conversar com os animais, é sentir a pureza de uma rosa e se envolver no seu perfume, é ouvir o cantar dos pássaros e se transportar ao sonho, é admirar a liberdade das borboletas, seu colorido e a suavidade de seu toque nas flores. É ouvir o sussurro do vento falando de amor aos seus ouvidos, é perceber na musicalidade da chuva, o sentido da vida, é ver a tempestade, seus raios, trovões e vendavais, impondo limites à humanidade, é entender que as negras nuvens passam, e logo ao amanhecer, nasce o sol com seus raios multicoloridos nos mostrando que vale a pena viver.

Durante as entrevistas com as professoras, pudemos perceber ainda que existe um discurso afetivo em relação à profissão que exercem. Palavras como amor, carinho, paixão e maternagem parecem alinhadas com um claro sentimento de prazer pelo que realizam em sala de aula. Os seus discursos apresentam um tom impregnado de ternura e afeto pelo magistério. *“Eu me sinto realizada, é muito bom você ouvir de um aluno que ele aprendeu. Isso te renova, te faz pensar nele também, eu me sinto realizada!”* (LÍDIA).

Algumas professoras, quando expressam os sentidos do ser mulher, nos trazem até mesmo a expressão da maternidade que se confunde com o próprio ato de ensinar e se relacionar com os alunos. É o que nos diz a fala da educadora Ana: *“O despertar da maternidade é absurdo, por vezes assusta, você não consegue explicar o carinho que vem dos alunos, a confiança e admiração que eles sentem”*.

Sobre esse aspecto, Almeida (1998, p.83) diz que,

[...] quando a professora valoriza o afeto, a vontade de ensinar, a solidariedade como atributos essenciais para o exercício docente, há que se pensar que o discurso é real e não fictício, que este vem do seu intimismo como ser humano e ser feminino, e até da própria projeção do amor materno.

Esse discurso, contudo, não deve ser utilizado para mascarar as precárias condições de trabalho ou justificar a má profissionalização. É importante ter claro o fato de que os papéis da docência e da maternidade são distintos. Inclusive, sabe-se que não necessariamente boa mãe será boa professora e vice-versa. A própria ideia de um instinto materno é questionável, como algo presente ou necessário para a realização feminina.

A sensibilidade da mulher é um aspecto marcante, presente no contexto profissional. O que se vê são palavras que incorporam o desejo de ensinar e de acreditar na educação e nela investir como indivíduo. Assim, na realidade pesquisada, vimos que, apesar de todas as dificuldades próprias da profissão, para elas vale a pena continuar a ensinar, e “negar ou desqualificar a veracidade do discurso da professora é atribuir-lhe papéis de passividade receptiva a motivações externas, enquanto a ignora como sujeito histórico regulador do seu destino”. (ALMEIDA 1998, p.83).

Afinal, apesar de estar entre as profissões mal remuneradas, entendemos que o fato de lecionar se configura como um ato de paixão pelo possível, sentimento

que advém do sentido do ser e da existência, que se entrelaça às possibilidades concretas da sua realização.

A análise da voz dessas professoras permitiu perceber que a formação continuada pode envolver todos esses sentimentos, e realmente fazer um diferencial e se desenvolver. Por quê? Porque é quando faz sentido para as professoras. É quando elas podem relacionar, e associar as ideias com a sua vida, mas, também, ampliar, criar e recriar. Notamos, nesse aspecto, que o investimento na pessoa da professora pode possibilitar a percepção do movimento do conhecimento, dos estabelecimentos de nexos e sentidos, tanto profissionais como existenciais.

Podemos ressignificar os acontecimentos e as vivências, pois, segundo Bosi (1994, p.17), “na maior parte das vezes lembrar, não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. Assim, ao partilhar suas crenças e vivências, compreendemos que essas sete mulheres-professoras têm a possibilidade de ressignificar também seu modo de ser e estar na profissão docente, pois percebem que estão imersas num percurso contínuo, motivadas a avançar sempre mais.

#### **4.1.3 Ser “temporária”: um fato que desafia**

Na visita à escola, destacamos o relato da coordenadora pedagógica ao explicar que a maioria dos docentes é de “temporários”, ou seja, não possuem vínculo efetivo com a Rede de Ensino Estadual e por isso o quadro de professores constantemente é alterado.

Tal afirmação, de que todas as docentes que estavam lecionando nesta escola são “temporárias”, sinaliza uma dificuldade existente na atuação profissional e na formação nesta instituição - ser um professor “temporário” – condição que acarreta vários sentimentos, os quais as docentes relatam: *“Claro que vivemos com a insegurança e por vezes um pouco de insatisfação simplesmente porque um bom trabalho não é garantia de permanecer na escola”*. (ANA).

*E a professora Joana acrescenta: “Vivemos o medo da perda”.*

Para Heller (1999, p.21), “viver na incerteza é traumático” (...) “viver na incerteza de significados e valores é ainda mais.” A complexidade do trabalho

docente, o que acontece dentro da escola, é resultado da soma da cadeia de relações, sentimentos e sentidos que se fazem no dia a dia do professor. Isso inclui os aspectos relacionados ao desenvolvimento pessoal e profissional, como o todo institucional, o qual se articula de muitas formas com as várias esferas do social. De tal sorte, entendemos que o docente, mediante o seu trabalho, vive a possibilidade de crescer como pessoa e como profissional, portanto, essa realidade narrada pelas educadoras mostra as condições desfavoráveis em que elas convivem.

Reportamos-nos, ainda, à fala da professora Rute sobre os sentimentos de dúvida, de perda, que rodeiam seus pensamentos. *“Mais a insegurança, de você está hoje aqui, e não saber se vai está amanhã. Você se apega muito à escola, aos companheiros e aos alunos, e de uma hora para outra você pode perder tudo isso”*.

Resta claro, então, o ponto de identificação entre as professoras e a diversidade de sentidos que ser professora “temporária” acarreta em cada uma e a consequência advinda dessa situação. Nessa perspectiva, Monte-Serrat (2007, p.114) ressalta que

[...] a dúvida constante enfraquece e desestrutura as cadeias de pensamento [...], influenciando nossa interpretação da realidade e até mesmo a avaliação das nossas possibilidades reais de crescimento como seres humanos livres.

Sobre esse aspecto, a fala da Professora Maria complementa que

*[...] o fato de ser “temporária” é um pouco desagradável por você realmente se sentir desvalorizada, porque você não tem todos seus direitos garantidos. Então, acho que falta um pouco mais de valorização dos professores. Acho que essa questão de uns serem “temporários” e outros efetivos, acaba desmotivando, alguns professores não se dedicam mais por esse fato, de ser “temporário”, o salário, as condições de trabalho, que não oferecem nenhuma coisa a mais, nenhuma formação a mais, acho que isso atrapalha.*

O discurso da professora citada sobre ser “temporária” nos reporta ainda ao que dizem Pimenta e Anastasiou (2002, p. 176) acerca do trabalho docente e da formação continuada:

A formação de professores [...] se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação.

Como se vê, trabalhar em condições de dignidade constitui fator primordial para que o professor possa realizar um trabalho de boa qualidade. Para Lima (2001, p.3);

Essa questão não é apenas individual, é também social, pois envolve a ética (direção de sentido dada ao exercício da profissão) e a autonomia (relativa ao projeto social da docência). Sendo um direito do professor, subentende-se que este direito corresponda concomitantemente a um dever que precisa ser exercido.

Vale insistir: realizar um trabalho que nos faz bem é um desafio expresso em cada instante, um desafio à profissão-professor. E não se resume à sala de aula, pois, como anota Rios (2008), “a aula transborda o lugar” (p.73), e, portanto, ela tem uma duração que “ultrapassa o lugar geográfico e se instaura num espaço temporalizado pelo gesto cultural”. (P.73). É preciso que os professores, assim como os alunos, estejam abertos à renovação; que então seja possível criar na escola lugares para que se mobilizem as inquietudes, as ideias, os desejos e anseios próprios da profissão. Conforme desabafa Ester:

*Que os cursos não sejam comuns, como os outros cursos. Que eles sejam voltados para a nossa realidade, nossa realidade dentro de sala de aula, e possa nos engrandecer, e não simplesmente trazer o que um autor diz. Cursos voltados para a nossa realidade dentro da sala de aula, como convivência com o aluno, da realidade da minha área, o que está acontecendo de novidade na minha área, o que a gente pode está trazendo aqui dentro da sala.*

De fato, para refletir, nos resta pensar que no caminho de ser e tornar-se professora é preciso levar em conta um sujeito consciente, crítico, sobre o seu papel como pessoa e profissional. Mais ainda: precisamos dar-lhes as condições, no seu processo de formação, para que vivenciem situações, experiências que os levem a incorporar comportamentos, habilidades, pensamentos, reflexões, curiosidades, atitudes e valores desejados.

Deste modo, ressaltamos que a fala dessas professoras nos incita a ver a necessidade de um processo de estruturação também pessoal que se inicia nas relações humanas. Para isso, nos reportamos aos sentidos que são tomados como referências por elas no exercício da docência e que são inerentes ao modo de ser de cada uma. A seguir, refletiremos sobre como essas professoras constituíram suas subjetividades, com esteio, por exemplo, em suas escolhas.

## 4.2 O FEMININO E A DOCÊNCIA

### 4.2.1 A escolha da profissão professora

A vida é uma tapeçaria que elaboramos, enquanto somos urdidos dentro dela. Aqui e ali podemos escolher alguns fios, um tom, a espessura certa, ou até colocar no desenho.

Linhas de bordado podem ser cordas que amarram ou rédeas que se deixam manejar: nem sempre compreendemos a hora certa ou o jeito de as segurarmos.

(LYA LUFT, O Rio do meio, p.105).

Na realidade pesquisada, compreendemos que o encontro das professoras com a docência foi trilhado por inúmeros caminhos. Assim, entender os motivos que contribuíram para suas escolhas e analisar algumas de suas experiências formam um conjunto de características que compõem suas subjetividades. Então, trazemos a pergunta de Assunção (1996, p. 2):

[...] Que motivos ainda hoje levam mulheres a optar pelo magistério e nele permanecer, apesar de ser uma profissão que vem sofrendo contínuo e rápido processo de desvalorização no que se refere às condições objetivas de trabalho?

De onde vem essa aceitação de ser professora? Buscamos, pois, resposta no depoimento de Maria:

*Eu sinto que a docência é uma das profissões mais importantes (grifo nosso). Mas que no atual contexto sentimos um pouco de desvalorização com o profissional professor. É difícil exercer essa profissão, pois nos sentimos desestimulados com as condições de trabalho. E eu principalmente como “temporária” sinto muita dificuldade em relação a isso aí.*

Também os motivos de Ana: *“Eu fui estudante de escola pública a vida toda, então o fato de trabalhar em uma escola pública, interfere muito, porque você acaba se vendo, se vendo ali, naquele aluno em questões de objetivos.”*

Isso nos mostra que Maria e Ana veem na escola um lugar de trabalho e um espaço de atuação social. Seus relatos nos revelam sentidos e significados por elas elaborados acerca do aluno e do trabalho docente; e também nos levam, nesse sentido, a refletir sobre a escolha da profissão.

Pudemos perceber, pelas entrevistas, que todas as professoras, identificadas desde sempre com a profissão docente, tiveram como referencial

identificatório outra mulher, que por vezes foi a mãe ou outros familiares. Podemos inferir que o feminino esteve presente, de forma global, na escolha da profissão das entrevistadas. Conforme relata a professora Maria: “*Quem me influenciou? Meus pais que são professores. Sina de família.*” E a da educadora Lídia: “*Minha dedicação, minha vontade e vocação. Vem de família, minha mãe, minhas tias, tenho primas também, então é de família*”.

As narrativas dessas professoras permitiram reaver ainda momentos de quando elas brincavam de lecionar. Dessa forma, pode-se perceber que o meio social se torna parte integrante da natureza psicológica do homem. (VIGOTSKI, 2000).

*Desde criança sempre brincava de ser professora, acho que isto é natural, mas minha mãe que é professora sempre foi meu referencial de pessoa, de mulher e de profissional isto me influenciou bastante na escolha, mas hoje vejo que se pudesse voltar no tempo escolheria a mesma profissão, sou completamente apaixonada pelo meu trabalho, amo a Língua Portuguesa, na infância já brincava de consultar palavras no dicionário. (ANA).*

Ao narrarem esses aspectos, percebemos nos olhos das professoras um brilho de emoção, pois o que sentimos é que a escolha de ser docente carrega muito mais afetividade do que se possa imaginar. Para Almeida (1998, p. 162), nesse momento, “é quase impossível ao pesquisador deixar de participar da construção linguística e da expressão corporal das entrevistadas e assumir um distanciamento ditado por um desejo de neutralidade”.

Com isso, em muitas das falas, sentimos uma forte afetividade relacionada ao magistério. “Há um volume de tensão, positivo ou negativo, e ele é registrado de maneira privilegiada na memória, e as experiências com alta carga de emoção ficam disponíveis para serem lidas na memória”. (MONTE-SERRAT, 2007, p.93). Esse princípio é reconhecido por diversas autoridades no campo educacional (MONTE-SERRAT, 1997, P.93-94):

Rubem Alves compara o saber com a degustação. “Saber é degustar o mundo”. O formador deve ser como um cozinheiro, que prepara um banquete delicioso para ser servido. Por isso, deve provocar e excitar o desejo de saber.

Vygotsky (2000) apud Monte-Serrat (1997, p.94) ensina que “as experiências e estudos mostraram que o fato emocionalmente colorido é lembrado

com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente.” Assim, sempre que comunicamos alguma coisa a alguém, devemos procurar atingir o seu sentimento.

González Rey (2002) intensifica a importância das emoções quando as relaciona ao processo de subjetivação dos sentidos. Para ele, as emoções representam um momento essencial na definição do sentido subjetivo dos processos e relações do sujeito. Dessa forma, uma experiência só tem sentido quando carrega emoção. Para a professora Ana,

*Ser mulher- professora, hoje, é um grande desafio e uma delícia. Hoje vejo que se eu pudesse voltar no tempo escolheria a mesma profissão, sou completamente apaixonada pelo meu trabalho, amo a Língua Portuguesa. Na infância já brincava de consultar palavras no dicionário.*

Outro aspecto, apontado, a seguir, foi a empatia especial pelas disciplinas de línguas. No caso da Professora Maria, *“a disciplina que eu ensino, o inglês, geralmente as pessoas dizem que quem ensina inglês são mais as mulheres. Pois homem ensinando inglês, tem o preconceito de dizer que é gay”*. E da professora Rute: *Acho que algumas características minha ajudam: ser responsável, paciente e amiga. A questão do comprometimento, ser organizada. E o gosto que eu tenho pelo idioma.*

As metodologias utilizadas por suas professoras também contribuíram, para que cada uma a seu modo optasse pela profissão de professora. Os sentidos pessoais desenvolvidos sobre os seus professores relacionam-se às dificuldades vividas, os sentimentos ainda fortes, emoção não contida, aprendizagens desenvolvidas relacionadas aos conteúdos, mas, principalmente, relacionamentos e investimentos para ela como aluna. Conforme a educadora Ana, *“os exemplos são os professores que eu tive, os familiares, sempre fica alguma coisa, e muitas vezes você consegue aprender muito com os alunos, e acaba que os exemplos também vão perdurando.”* Para a professora Lídia sua mãe é a grande inspiradora: *“minha primeira professora, minha amiga.”* E para Maria: *“Coisas da minha história na escola influenciam, pelo fato de algumas situações que passamos aqui”*.

Esses registros nos remetem ainda ao aspecto apontado por Almeida (1998, p.210), quando exprime que *“a vocação comumente está presente na fala das professoras e no discurso ideológico acerca da profissão,”* conforme o relato de Midiã:

*No início eu participava de uma religião na qual eu era professora, então eu comecei a lidar com jovens, só que eu fui tomando gosto pela educação, e decidi fazer uma graduação. Sempre gostei muito de Português.*

Almeida (1998) arremata, afirmando que a questão vocacional só pode ser positiva, por ser um qualificativo, um acréscimo. “Se junto ao bom desempenho na profissão a professora ainda gostar do que faz e possuir uma relação de afeto com aqueles a ela confiados, isso é um sintoma de humanidade e não apenas de subordinação ideológica.” (IDEM, p.211).

A questão da feminização do magistério foi um processo natural, no qual o educador é visto “como o ser formador que estabelece com o ser em formação uma relação apaixonada que os anima e na qual afloram os sentimentos.” (SILVA, 1994, p.34), como podemos verificar na fala da entrevistada: “*Vontade, sempre tive vontade de ser professora, desde criança. Tive duas professoras que para mim são exemplos de vida para minha sala de aula, são elas que eu trago para dentro da sala de aula.*” (JOANA)

E a voz de Midiã:

*Acredito que é a vontade de passar os conhecimentos, de você ver que o aluno está aprendendo, essa convivência. É muito boa! Porque aqui a gente não se preocupa só com o conteúdo, a gente se preocupa muito com a formação deles, formar bons cidadãos, até porque eles estão se formando para o mercado de trabalho, a gente pensa muito nisso.*

Por meio dos relatos há também a nítida percepção delas sobre a relevância da docência para a sociedade e para elas como formadoras. González (2002, p.44) assevera que “nenhuma experiência nova do sujeito adquire sentido pelo que ela significa de forma ‘objetiva’. Toda nova experiência adquire sentido dentro do processo de subjetivação que caracteriza o desenvolvimento da personalidade”.

Essas mulheres-professoras sentem e vivenciam também a necessidade de serem reconhecidas e afirmarem-se como pessoas que realizam algo importante em suas vidas. A escolha da docência vem com o desejo de valorização profissional, mesmo tardio, principalmente em relação à melhoria salarial. Conforme acentua Midiã, “*Me sinto bem apesar da gente saber que é uma profissão difícil, sabemos*

*das dificuldades. Mas eu me sinto bem, até aqui não sei de outra coisa que eu poderia esta fazendo. Realmente é infiltrado dentro de mim”.*

Como podemos perceber, essas mulheres, sujeitos que elaboram sua história, de modo singular, têm um projeto nítido: o compromisso de aprender, mas também de formar. Desse modo, o papel social dessas professoras consiste na tarefa de ensinar, formar e compartilhar com os alunos relações de conhecimento. O que encontramos com as professoras que entrevistamos foram reflexões que partem muito de experiências pessoais, e, dessa forma, pudemos entender, como, no caso dessas professoras, suas trajetórias pessoais mobilizando suas escolhas.

Por meio das entrevistas, foi possível revelar que a escolha da profissão professora passou necessariamente por influência dos pais, principalmente da mãe ou de antigos professores, vontade que surgiu, algumas vezes, desde a infância. Portanto, podemos dizer que seis das entrevistadas tiveram como referencial identificador o feminino, com exceção da professora Rute que afirmou ter cursado Letras por acaso: *“Tentei Letras! Aí passei e estou aqui!”*

As condições de vida e as imposições típicas da condição, porém, não apenas de professora no trabalho, mas de mulher, indiciam modos singulares dessas professoras sentirem e exercerem a docência, conforme consideraremos a seguir.

#### **4.2.2 Contexto de trabalho das mulheres-professoras e a constituição subjetiva**

A primeira visita à escola foi realizada com a Direção tendo o intuito de explanar o interesse e objetivos do presente estudo, assim como nos apresentamos e mostramos o planejamento para o percurso da investigação. Além disso, apontamos os sujeitos com os quais desenvolveríamos o estudo.

Naquela ocasião fomos atendidos, primeiramente, pela diretora geral e, em seguida, pela coordenadora pedagógica. Portanto, foi possível agendar os momentos com as professoras e ainda anotar as primeiras impressões referentes ao contexto escolar.

O clima na escola, à primeira vista, pareceu-nos harmônico. Tivemos a oportunidade de observar os docentes em momento de descontração no horário do

intervalo da aula. Eles conversavam e soltavam risadas sobre várias situações vivenciadas na sala de aula ou mesmo de suas vidas pessoais. Enquanto uns colocavam a conversa em dia, outros aproveitavam a ocasião também para corrigir provas e estudar conteúdos que iriam lecionar logo mais, como também acessar a internet nos computadores instalados na sala dos professores.

Contrariando, porém, a expectativa de harmonia do dia, é interessante relatar que, logo depois que tocou a sirene para o retorno à sala de aula, um dos docentes, chegando ao local, informou aos demais colegas sobre um provável atraso no salário do mês. A notícia foi confirmada pela coordenadora pedagógica e não foi bem recebida pela maioria, ensejando um clima constrangedor para todos os presentes.

Vendo por esse âmbito, percebemos que não houve preocupação por parte da Direção em esclarecer o problema, pois os professores seguiram às salas de aula, sozinhos, sem nenhuma explicação clara sobre o assunto comentado. Assim, Sonia Maria B. A. Parente, no prefácio do livro *Subjetividade e objetividade*, de Sara Paín( 2009, p.13), adverte:

[...] o recado para nós, educadores e profissionais da aprendizagem, é claro. É preciso ampliar a escuta. É preciso dar lugar aquilo que é diferente da norma. É preciso evitar uma educação dominadora [...] que produz sujeitos passivos, submissos [...].

Este fato nos mostra a necessidade de a escola implementar espaços para ouvir as vozes desses docentes, instigar possibilidades de pensar e refletir as questões sobre as condições de trabalho, sua formação etc. Momentos que fazem parte da trajetória docente, mas que são pouco partilhados; dividir as emoções, sentimentos que surgem no cotidiano escolar, enfim, compartilhar situações próprias da atuação do professor.

Vale ressaltar que vivenciamos na escola, durante as demais visitas, um clima não de harmonia, mas de ansiedade pelos docentes para o ano a se seguir, pois eles estavam em dias de greve, em meio a manifestações que completavam mais de 50 dias e marcavam o posicionamento do sindicato, que exigia um plano de cargos e carreiras e o cumprimento da Lei Federal do Piso. Os professores pediam

ainda que a aplicação do piso atingisse todos os integrantes da carreira, sejam os profissionais de nível médio, graduados ou pós-graduados.<sup>20</sup>

Tais fatos ilustram aspectos da realidade social, em que a imagem do professor transita por uma crescente desvalorização social. Recuperar seu valor social apresenta-se como “um desafio à agenda educativa brasileira, em especial cearense.” (FARIAS; NOGUEIRA, 2009, p.57).

Foi possível perceber que os momentos de interações dos professores evidenciavam situações banais, sem conhecimento entre eles ou mesmo aproximações. Pelo contrário, eles mantinham apenas conversas corriqueiras. Constatamos ainda que outros docentes não dialogavam com os colegas. Para esse fato recorreremos à fala de uma das docentes: *“Minha personalidade mostra eu ser uma pessoa mais fechada. Tanto que ainda não tenho tanta amizade assim com os outros professores.”* (ANA).

*“E ainda posso dizer por mim. Tem certo momento do mês, tem o período de TPM, você tende a ficar mais sensível”.* (JOANA).

Vale destacar que a opção por essa questão do feminino não subtrai o nosso entendimento de que homens e mulheres têm desafios na Educação, principalmente, na escola pública, mas também acreditamos que alguns aspectos singulares da mulher precisam ser considerados e respeitados.

Portanto, devemos considerar que esse contexto apresentado não permite que as professoras expressem suas subjetividades, pois, “quando consideramos que o outro nos constitui como sujeitos, amplia-se as relações sociais e culturais entre os seres humanos na formação de cada um deles.” (NUNES, 2009). Isso nos leva entender que “a subjetividade se constitui do não-sentido para o sentido, pois o homem é um ser histórico.” (PAÍN, 2009, p.45). Quer dizer, então, que nós constituímos o sentido, temos uma história, algo que nos diferencia do outro; temos nossa singularidade.

Monte-Serrat (2007, p.64) enfatiza que

Estamos falando não apenas do ser humano, mas do sujeito do conhecimento, do ser humano aprendente, do ser humano engajado em uma atividade que envolve novos conhecimentos, territórios desconhecidos,

---

<sup>20</sup> Fonte: Site do Jornal on-line da Globo. Endereço:<http://g1.globo.com/ceara/noticia/2011/09/professores-da-rede-publica-estadual-do-ceara-decidem-manter-greve.html>. Acessado em 23/09/2011.

relacionamento com o ensinante, motivação, afetividade, experiências passadas, formação familiar, e inúmeros outros fatores que concorrem para o (seu) desenvolvimento (...).

Um sujeito que, se não for tratado em sua individualidade, pode permanecer, em parte, fechado ao que se pode aprender com o outro - um ser humano aprendente e isso inclui sua trajetória de vida, as emoções, os desejos, as crenças, que estão presentes o tempo todo ao longo da formação do professor e atuarão na prática desses profissionais, sujeitos pensantes e aprendizes. Sobre esse aspecto, a professora Midiã diz que: *“na realidade os professores acabam passando para a gente algum tipo de conhecimento (...). É como se fosse um multiplicador”*.

Essa ideia corrobora o pensamento de Damásio (2001), citado por Monte-Serrat (2007, p.67), quando exprime “que o organismo interage com o ambiente como um conjunto: a interação não é nem exclusivamente do corpo nem do cérebro (...).”. Com isso, considera que os fenômenos mentais só podem ser cabalmente compreendidos no contexto de um organismo em interação com o ambiente que o rodeia.

Consideramos que a constituição do professor implica um processo de reconstrução de suas experiências, o que corresponde a afirmar que aquilo em que o professor vai se tornando não é resultado apenas de influências externas ou de uma aptidão interna. (CUNHA, 2005, 196-197)

Fortalecendo essa afirmação, Morin (1999) apud Monte-Serrat (2007, p.68) sustenta que os desenvolvimentos do cérebro permitem os das comunicações com parceiros e congêneres; comunicações que entrelaçam a organização familiar e social. E completa, dizendo que o desenvolvimento da comunicação com o outro é correlativamente inseparável:

- 1) Do desenvolvimento de um código/linguagem (químico, gestual, mímico, sonoro);
- 2) do desenvolvimento das relações interpessoais (inclusive afetivas);
- 3) das estratégias coletivas de ataque ou de defesa;
- 4) da transmissão das informações;
- 5) da aquisição dos conhecimentos junto a outrem;
- 6) dos procedimentos de confirmação/verificação dos dados ou acontecimentos;

Ribeiro (2007, p.87) ressalta que as experiências do cotidiano “fazem com que o professor aprenda tentando, acertando e errando, refletindo e elaborando

conhecimentos acerca de sua prática.” Por isso, é importante perceber que na constituição do ser professor encontramos sentidos que expressam a sua forma de ser e sentir a docência, advindo de suas relações presentes no contexto de vida. E o reconhecimento dessas relações é imprescindível para a construção do ser humano, sua transformação e na condução coletiva da realidade sociedade.

Para Monte-Serrat (2007, p.110),

[...] cada uma das nossas experiências, prazerosas ou desagradáveis, cada um dos estímulos físicos, psicológicos ou espirituais que nos alcançaram, (...) foram registrados em alguma parte da nossa memória, com maior e menor intensidade, e, inter-relacionados (...), dão sentido e identidade à nossa história de vida.

Com efeito, toda a nossa trajetória de vida está registrada na memória, formada não apenas de momentos agradáveis, pois sabemos que todos vivemos, em algum momento, situações de dor física e psicológica, de perda, de humilhação, de preconceito, de injustiça, de traição que, por virem acompanhadas de forte emoção, têm um registro privilegiado em nossa memória, ensejando “zonas de conflito” ou “janelas de memória”<sup>21</sup>.

Segundo Monte-Serrat (2007), essas zonas são territórios específicos de leitura da memória produzidas por experiências traumáticas, como perdas, rejeições, decepções. Com isso, o registro de determinadas experiências vividas passa a funcionar como filtro para se interpretar e compreender novas experiências relacionadas a ela. Dessa maneira, a educadora, como profissional, precisa encontrar na escola “além da competência técnica, a oportunidade de espaço para lidar com suas próprias emoções”. (P.113).

Na lição de Almeida (1998, p.160)

[...] as mulheres, muito mais que os homens, têm nítidas as diferenciações que enfrentam ao longo da vida, como também têm claros os condicionamentos e os obstáculos das suas opções profissionais ou pessoais, por suas vidas não serem vividas solitariamente e nelas existir a figura do outro, ou outros, que lhes interpõem entre a vontade e o desejo.

Mediante os relatos das mulheres-professoras desta investigação, tivemos a oportunidade de falar sobre situações dos seus cotidianos. Com isso, conforme Almeida (p.160), notamos que “o ato de lembrar ao mesmo tempo que busca reconstituir o passado e revesti-lo do halo dourado evocado pela emoção e

<sup>21</sup> Conceitos usados por Monte-Serrat em seu livro **Emoção, afeto e amor**: ingredientes do processo educativo, publicado no ano de 2007, nas páginas 109-121.

pela saudade da infância, da juventude” (idem, p.160), das experiências vividas trazem questões embutidas do gênero, assim como outros aspectos da sociabilidade e também da cultura, estabelecendo conexões com o contexto atual da vida dessas docentes.

Compreendemos, então, ser este um estudo que pode refletir sobre novas possibilidades de atuação profissional dessas mulheres, por ser possível o desvendar de novos pontos, que lhes possibilitem contemplar nos processos de formação continuada os problemas e desafios da profissão-professora com outras perspectivas. Sobre esse aspecto, Paulo Freire diz, “mudar é difícil, mas é possível.” Sempre se tem esperança, sem a qual “não haveria História, mas puro determinismo”. (FREIRE, 2001, p. 55-60).

Neste sentido, o olhar da professora, por meio de suas relações advindas do seu contexto de vida, nos serve de pano de fundo para entendermos seus percursos singulares, reconhecendo, assim, que as ações e percepções da vida são mutáveis e passíveis de serem transformadas.

Portanto, a experiência com esta investigação nos mostra que os desafios do processo de formação na perspectiva vygotskyana são enormes, mas não impossíveis. Relacionar o ser mulher e o ser docente traz desafios e possibilidades. Trabalhar com o novo, substituindo a resposta pronta pela capacidade de reconstituir, é um caminho para novas possibilidades nos processos de formação continuada.

#### **4.2.3 A relação do ser mulher e do ser docente: desafios e possibilidades**

[...] acho que a vida é um processo [...] É como subir uma montanha. Mesmo que no fim não se esteja tão forte fisicamente, a paisagem visualizada é melhor.  
(LYA LUFT, 1998)<sup>22</sup>

Considerando que existem diferentes maneiras de lidar com um cotidiano comum, as participantes desta investigação sobrevivem de forma única ao desânimo e sobressaltos próprios da vida, entrelaçadas no movimento de significação e ressignificação de seus papéis na sociedade.

---

<sup>22</sup> Citação extraída da página eletrônica: <http://www.sinpro-rs.org.br/extra/ago98/perfil.htm>. Acessada em 25 de janeiro de 2012.

Momentos de sua trajetória, pois, conferem sentidos a partir das suas vivências sociais. A mulher e a professora são parte de um sujeito único, como um “nó em uma rede [...] sua unidade é variável e relativa.”<sup>23</sup> Com isso, foi importante sondar as inúmeras vozes das educadoras que participam desta pesquisa. Como exemplo, temos a fala de Joana:

*O que nós aprendemos lá fora traz aqui para a sala de aula. Coisas que nós vivemos nós trazemos para a sala de aula. Acho que isso é para a vida inteira, não só na sala de aula. [...] O que nós vivemos, nós trazemos para sala de aula.*

Para Louro (1997, p. 478), fica evidente que “não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero.” Por isso, o tempo passou e a mulher mãe, esposa e dona do lar continua a buscar seu destaque na profissão, porém, sem deixar de atuar no espaço doméstico.

Nessa perspectiva, vale enfatizar que a escola foi o primeiro local de trabalho que se abriu no Brasil para a mulher, dando início ao processo denominado “feminização do magistério”. (ALMEIDA, 1998).

No contexto, entendemos que não é possível compreender os embates entre homens e mulheres sem que se perpassasse por um e por outro, pois é no “campo do social que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos.” (LOURO, 2003, p.22).

Sobre esse aspecto, a Professora Maria relata:

*A questão do desafio eu volto na questão dos filhos, claro que os homens também cuidam dos filhos, mas fica mais difícil para as mulheres, porque são elas que ficam efetivas nos afazeres com os filhos. Então eu acho que no caso da mulher é mais difícil, porque tem que enfrentar uma gestação trabalhando até os 8 meses, então eu acho que tem algumas particularidades em si (...).*

Para as professoras participantes, conciliar a profissão com os afazeres de casa é um desafio que enfrentarão. É o nó de onde partem suas reflexões sobre si, acerca de sua família, no tocante às experiências escolares e no que concerne a sua prática docente. A professora Maria explica que essa conciliação será um problema, “principalmente nesse “esquema” de 200 horas pelo Estado, (...) é bem

<sup>23</sup> FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.p.26.

*diffícil.*” E lembra o que aconteceu com sua família ao enfrentar essa questão, enfatizando o papel da mãe:

*A minha mãe quando eu nasci ela passou um bom tempo onde ela trabalhava de manhã, de tarde e de noite. Ela como efetivada trabalhava os três expedientes. Eu como criança sentia bastante, pois tanto ela como meu pai trabalhavam para o Estado. Tem que dar um jeito de conciliar, tentar pegar menos horas, ou dois turnos que não atrapalhe muito. Inclusive tenho uma colega de trabalho que desistiu para poder cuidar da filha.*

A professora Rute, solteira e sem filhos, garante que conciliar o lar e a profissão é um assunto que já rodeia seus pensamentos:

*Acho que no começo eu vou ter que realmente abdicar do trabalho, tem a licença, extensão da licença. Mas quando tiver “maiorzinho” é trabalhando, é na escola, é com a babá, como qualquer mulher hoje em dia faz. Por que é preciso trabalhar para poder sustentar o filho.*

Lídia também enxerga esse fato futuro como um momento de mudança em sua vida: *“Quando vierem os filhos eu quero reduzir a carga horária de trabalho, para eu ter um tempo a mais com a família, mas isso futuramente.”*

Outro aspecto apontado pelas professoras corrobora a reflexão de Andrade (2003, p. 77) quando nos diz que a

*[...] experiência de si como mulher é sobrepujada pela de sua função materna, e os efeitos discursivos disso fazem da professora, uma mãe, mesmo que não biológica, mas uma mãe, que precisa atender ‘a todas as necessidades de seus alunos’.(P. 77).*

Nesse sentido, Joana anota:

*Acredito que devido a sensibilidade, o instinto materno que nós mulheres temos ajuda muito na relação professor aluno. Acho que temos um olhar diferenciado para o aluno muitas vezes rígido, mas algumas vezes compreensivo.*

Podemos notar é que suas falas estão se baseando sempre nas suas experiências familiares e escolares. Assim, essa mulher que escolheu ser professora procura então na docência constituir uma identidade: *“Aqui eu fui me identificando com a experiência de trabalho. Vou me reconhecendo no trabalho docente, na experiência”.* (MARIA). Por outro lado, é visível que ao projetarem um futuro, aparece preponderante a questão da maternidade e de como assumem para si essa responsabilidade.

Ao ouvirmos, por consequência, os relatos sobre os desafios e possibilidades das narrativas, emergiu o tema de *formação continuada*. Alcançamos, então, a ideia de que essa temática é muito forte na caminhada das professoras,

pois há um desejo em comum: o de permanecer se formando. “O desejo da possibilidade de se descobrir, diante da existência concreta, da sociedade em suas inter-relações”. (RIOS, 2008, p.14).

### 4.3 O ENCONTRO DE TRAJETÓRIAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO

#### 4.3.1 Cultura da formação continuada: os sentidos e significados estabelecidos pelas professoras

“Estudar alguma coisa historicamente é estudá-la no seu processo de mudança.”  
(VYGOTSKY, 1991, p. 74)

Para descrevermos melhor a formação das professoras, cabe inicialmente uma apresentação em forma de quadro:

**Quadro 3 - Representação da formação das professoras participantes da pesquisa**

<b>Professora</b>	<b>Formação</b>
Maria	Fisioterapia/Licenciatura em Biologia Habilitação em Inglês
Rute	Letras Português Espanhol Especialista em Tradução (cursando)
Joana	Letras Português e Literatura Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (cursando) Especialização em Gestão Escolar e Docência do Ensino Superior e Médio (cursando)
Ana	Letras Português e Literatura Especialização em Gestão e Coordenação escolar (cursando)

Midiã	Letras Português e Literatura
Lídia	Pedagogia Especialização em Ensino de Matemática
Ester	Biologia Especialização em Biologia e Química

De acordo com o Quadro 3, constatamos que todas as participantes do estudo têm formação em nível superior. Esta formação inicial foi ou está sendo complementada por cursos de pós-graduação em suas respectivas áreas. A fala da professora Ana nos mostra que:

*A prioridade como professora é sempre estar atualizada, para poder estar melhor preparada em sala de aula. Pois a profissão exige sempre essa preparação (atualização). Pois a graduação por si só, não supre essa necessidade.*

Interessante é que esta professora cursa uma especialização que não condiz com sua realidade de sala de aula ou área específica. Ao ser indagada a respeito da escolha, ela respondeu que desejou compreender a dinâmica administrativa de escolas, mesmo não pretendendo exercer cargo de coordenadora. A maioria das participantes, todavia, configura um grupo que busca relacionar e dialogar a teoria na sua prática cotidiana, com o objetivo de complementar sua formação, como sugere a professora Joana: *“É preciso trabalhar por área, trabalhar em sala de aula, e em temas voltados para sala de aula, por áreas também.”*

Com isso, as professoras confirmam que os cursos de pós-graduação precisam auxiliá-las em suas práticas na sala de aula, porém, enfatizam que a realidade mostra a falta de uma formação que relacione muitas vezes a teoria e a prática.

Estas afirmações reforçam a noção de que falar em formação é trazer um conceito que articula movimento, na perspectiva de auto-organização; direciona-nos a uma dimensão pessoal que se relaciona ao desenvolvimento humano do professor, impossibilitando uma relação restrita apenas ao âmbito da técnica.

Comprendemos que a dimensão profissional como espaço de formação por meio também da experiência de vida leva a uma transformação do ser professor.

São experiências que relacionam, segundo Nóvoa (1995b, p.15), “a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)”.

As participantes acreditam também que as trocas entre os professores seriam momentos importantes na formação, conforme o que disse a professora Ester: *“Entre os cursos que eu já participei, os cursos são voltados somente para o currículo, para a matéria. Deixa-se de lado a parte pessoal, a questão particular da pessoa professor, o compartilhar. Cursos voltados para a nossa realidade dentro da sala de aula [...]”*

Essa concepção amplia a constituição do sujeito pelas diversas interações, pois, ao falarmos de docentes, precisamos pensar antes de tudo em sujeitos dinâmicos inseridos em contextos variáveis, que podem ser constantemente transformados. Para Ribeiro (2007, p.87), a experiência do cotidiano “faz com que o professor aprenda tentando, acertando e errando, refletindo e elaborando conhecimentos acerca de sua prática”; processo, que ao se modificar, muda também o professor e seu contexto de trabalho, permitindo que, “nossa experiência como professores/as tem significado para nós em função de nossa própria consciência historicamente situada. O que devemos fazer é trabalhar para articular nossa consciência, de modo que possamos interpretá-la.” (SMITH, citado por PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 377):

Os significados em relação à docência, formulados ao longo das experiências de vida dessas mulheres, podem então ganhar espaço nos processos de formação, para que, ao compartilharem suas trajetórias, elas possam refletir sobre sua atuação na sociedade; descobrir o modo como as construções históricas alcançam forças importantes que a elas permitem atribuir significados particulares aos acontecimentos e, dessa forma, tocar em pontos chaves, necessários às mudanças no cotidiano da sala de aula.

Uma questão relevante no debate desse tema é a de que na formação docente o professor possa refletir sobre a realidade social, assim como na sua possível transformação:

Falamos, portanto, de uma política de transformação do magistério como profissão, com o sentido de projeto de vida e futuro, enquanto percurso da

existência, uma carreira que deve, necessariamente estruturar-se tendo como parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas de nosso povo e com a qualidade histórica da escola. (FREITAS 2007, p. 1205).

A partir desses pressupostos, observamos que, mediante a atividade docente, pode o professor transformar a si e também ao seu entorno, mas; para isso, como vimos no tópico anterior, é preciso ter condições favoráveis; não a realidade citada pela professora Ester:

*Geralmente temos alguns encontros presenciais, levamos algumas atividades para casa, esquecendo que nós já temos várias atividades como professor. [...] Aí a gente se encontra de novo para socializar o que aprendeu no curso, aí pronto, acaba o curso. Realmente, não existe essa continuidade dos cursos não, basicamente são palestras e pronto.*

Com isso, entendemos ser fundamental a necessidade de se criar uma cultura da formação continuada na profissão e não só um curso ou uma capacitação. O professor deve estar sempre em formação, estudando, se preparando, cotidianamente. Tendo a criticidade sobre sua realidade, sobre o quê está em volta, o professor passa a relacionar seus anseios pessoais, a realidade, e, portanto, a sua trajetória de vida com a prática profissional.

O percurso formativo precisa englobar aspectos pessoais e profissionais, pois os professores, quando entram no espaço escolar, não deixam de fora aquele conjunto de fatores individuais e sociais que os distinguem como seres dotados de desejos e sonhos.

Valorizar, identificar e refletir sobre essas características situadas é condição fundamental para o docente se aproximar e “abrir espaços para a compreensão da formação contínua como um direito a ser conquistado.” (LIMA, 2001). Com efeito, a ideia de uma formação continuada ganha cada vez mais espaço. Trata-se da continuidade na formação, expressa nos estudos de Cró (1998, p. 24) quando assinala que:

*A ideia de continuidade na formação, ao longo da carreira do educador/professor, está cada vez mais difundida. Deve preconizar-se uma continuidade orgânica na formação, desde o começo dos estudos até ao fim da carreira: a formação contínua seria assim integrada a atividade do educador e permitiria formas variadas e diferentes segundo o contexto.*

Sobre esse aspecto, percebemos nos relatos das professoras o desejo que elas têm de permanecer se formando. “A mulher hoje está procurando se

*qualificar, sempre melhorando mais, crescer cada vez mais, buscando sua independência financeira, e sempre tentando conciliar, driblar a correria do dia a dia.” (MIDIÃ)*

Podemos concluir que o perfil das professoras entrevistadas é de pessoas que buscam uma formação continuada, a fim de minimizar suas inquietudes e dúvidas da prática pedagógica e da profissão professor, seja por meio dos cursos oferecidos pela Rede de Educação Estadual ou dos momentos de reflexão por intermédio das pesquisas realizadas na instituição e cursos por sua conta. Neste aspecto, a professora Rute resume: *“A formação continuada deveria ser uma oportunidade de desenvolver, dar continuidade ao que a gente já tem!”*.

Em seguida, temos o depoimento de Joana, que acentua ser a formação continuada *“o processo que a pessoa vai tá formando a partir da sua formação inicial , reafirmando aquilo que já sabia, aprendendo coisas novas para levar para vida diária. Algo contínuo”*.

O relato da professora Ana conceitua a formação continuada como

*[...] a complementação da sua formação. É você esta sempre se reciclando, buscando mais formação, mais material para desenvolver o seu trabalho. A profissão exige sempre essa preparação (atualização). A graduação por si só, não supre essa necessidade.*

Os discursos das professoras sugerem que a formação continuada deveria *“facilitar ao educador a tomada de consciência do seu valor profissional e de lhe fornecer meios e instrumentos de ação e uma formação sempre contínua e continuada para além da inicial”*. (CRÓ, 1998, p.31).

Para a professora Midiã, a formação

*É uma forma do professor poder ampliar seus conhecimento, aprimorar sempre a formação inicial que ele teve. É tanto que eu pretendo fazer na minha área mesmo uma especialização para que eu possa melhorar meus conhecimentos. (MIDIÃ)*

Nessa perspectiva, consideramos que a formação deve ser a mais humana possível, oferecendo preparo intelectual, social e para a autoformação, incluindo as qualidades de organização, estruturação, invenção e criatividade. (CRÓ, 1998, p. 32).

Para Freire (2001, p. 94), *“exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho, como agente, a que corresponde o dever de lutar por ele,*

direito à curiosidade.” A contribuição de Freire nos leva a entender que a verdadeira educação consiste na educação problematizadora ou conscientizadora, que ajudará na relação opressor-oprimido, e que tem como objetivo o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária, e responde, assim, a essência de ser da consciência, que é a sua intencionalidade a dialogicidade. Percebemos uma valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos sujeitos. “Professor e aluno são, portanto, sujeitos ativos de um processo em que crescem juntos, porque “ninguém educa ninguém, ninguém se educa; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1975, p. 63)

Consoante a interlecção de Rey (2002), entendemos que cabe, pois, à formação o entendimento do professor como sujeito integrante de um processo constitutivo, pois sua condição transpõe a de um mero executor, mas na sua competência profissional e intelectual. Isso significa evidenciar suas experiências do cotidiano, formar e reconstituir os significados do seu percurso de formação, reposicionando seu entendimento diante da sociedade.

Para Facci (2004, p. 107)

Indivíduo e sociedade estão intimamente relacionados e que, embora tenham suas especificidades, não podem ser tratados de forma dicotomizada. [...] destaca-se que é pelas atividades cotidianas, demarcadas pela sociedade, que a constituição do indivíduo se realiza e, que esta retorna à ela (sociedade) numa relação dinâmica.

Sendo assim, justificamos a necessidade de compreender: a formação continuada como uma atitude tomada para si do profissional que adota como profissão o magistério. E, ainda, que o professor possa ser visto não apenas como um transmissor de conhecimentos alheios, mas um produtor de sentidos próprios, como sujeito capaz de pensar sempre, pois “nada é mais saudável do que aprender ao longo da vida”. (FARIAS I., 2006, p.29).

Cabe, então, reafirmar, nessa perspectiva de formação que defendemos, ser preciso considerar nessa teia de significados, as questões do gênero feminino que acabam incidentes no vivenciar a docência. Elas são professoras movidas pelo desafio do trabalho e pelo desejo de um espaço de interlocução na escola.

A escola, local privilegiado em reunir pessoas diferenciadas. Essa realidade acaba contribuindo para que, no conjunto de tantas vozes, a singularidade de cada professora seja respeitada. É, no nosso entendimento, um dos espaços oportunos para partilhar as experiências entre os sujeitos; promover uma formação continuada significativa, garantindo a todos a melhoria no processo educacional.

Assim, a reflexão desenvolvida a seguir procede a partir deste questionamento: as professoras consideram importante a partilha de experiências nos processos de formação na escola?

#### **4.3.2 A partilha de experiências nos processos de formação docente: mulheres em interação.**

Não aceitem o que é hábito como coisa natural,[..]  
Nada deve parecer impossível de mudar.  
(BRECHT)

Tivemos a oportunidade de indagar às professoras sobre a necessidade também de a formação envolver questões relacionadas ao seu contexto de vida e o compartilhar experiências do cotidiano com outras docentes. Achamos interessante analisar esse quesito, separadamente, para refletirmos sobre o que elas tencionavam falar, configurando um aspecto importante da pesquisa de campo. Isso nos remete ao relato da professora Lídia:

*No ano passado a gente teve uma experiência, na parte de como trabalhar a relação professor–aluno. Foi uma grande experiência para a gente. Focando bastante na relação da afetividade. Como ser um professor e ao mesmo tempo ter esse elo com o aluno.*

Experiências como esta aproximam pessoas. O contato, as relações humanas, frutos dos encontros profissionais, garantem muitas vezes o conforto tão necessário para enfrentar os desafios do cotidiano da escola. Por quê? Porque

[...] todo homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros. Desde o nosso nascimento somos socialmente dependentes dos outros e entramos em um processo histórico que, de um lado, nos oferece os dados sobre o mundo e visões sobre ele e, de outro lado, permite a construção de uma visão pessoal sobre este mesmo mundo.  
(MARTINS, 2007, p.113)

É importante considerar atividades que privilegiem o desenvolvimento social e emocional dos sujeitos que vivenciam o cotidiano da sala de aula. Cada pessoa tem as próprias crenças e isso deve nos conduzir a pensar que tudo o que acontece na escola não é igual, pois, quando temos a oportunidade de ouvir essas professoras, quantas diferentes necessidades acabamos vendo. Sobre esse aspecto, a Professora Ester desabafa:

*Que os cursos não sejam comuns, como os outros cursos. Que eles sejam voltados para a nossa realidade, nossa realidade dentro de sala de aula, e possa nos engrandecer, e não simplesmente trazer o que um autor diz. Cursos voltados para a nossa realidade dentro da sala de aula, como convivência com o aluno, da realidade da minha área, o que está acontecendo de novidade na minha área, o que a gente pode estar trazendo aqui para dentro da sala.*

E continua afirmando: “(...) *entre os cursos que eu já participei, os cursos são voltados somente para o currículo, para a matéria, deixa-se de lado a parte pessoal, a questão particular da pessoa professor.*”

Nesse mesmo contexto, a Professora Midiã, divorciada e com “uma filha pequena para sustentar”, nos relatou que participara de alguns encontros com os professores, nos quais eles puderam falar um pouco de suas dificuldades e dramas da profissão. Referiu-se aos encontros de formação promovidos pelo laboratório LADES e relatou ter sido uma experiência deveras gratificante, principalmente quando ela pode falar sobre seus anseios em relação à incerteza de permanecer na escola no próximo ano: “*A pessoa ficar pensando, será que vou ficar aqui ano que vem? Será que a diretora está gostando do meu trabalho? Essas questões (...)*”.

Nunes (2009, p. 200) ensina que “a subjetividade implica, ao mesmo tempo, o interno e o externo, o intrapsíquico e o interativo, porque em ambos os momentos estão sendo produzidas significações e sentidos dentro de um mesmo espaço subjetivo.” Dessa forma, trazemos sempre nossas referências pessoais, pois, se temos lacunas na compreensão, buscamos experiências semelhantes, damos significados, geramos os nossos sentidos. Para Monte-Serrat (2007, p.99),

*Trabalhar na escola com as emoções do aprendente, ensinado-o a gerenciar os pensamentos e as emoções, ajuda-o a pensar antes de reagir, a não ter medo e a ser líder de si mesmo, autor da sua história, a saber filtrar os estímulos estressantes e a trabalhar não apenas com os fatos lógicos e problemas concretos, mas também com as contradições da vida. Os efeitos dessa intervenção se refletem principalmente na esfera cognitiva.*

Por isso, reforçamos a subjetividade individual e a valorização da formação continuada e do profissional da área da Educação, conforme o que é determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu título VI, art. 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira no magistério público. (...) No inciso II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 2010, p. 48).

Assim, defendemos o posicionamento de que, nas formações continuadas é preciso valorizar o que se produz com amparo nas experiências vividas no cotidiano, relativamente, comum a um mesmo contexto, o da escola. Reconhecemos, pois, que o professor é um sujeito histórico, concreto, e sua constituição ocorre com suporte nos processos singulares, com origem nas relações sociais, conforme a abordagem vygotskyana. E, afinal, é neste processo cultural, social e educativo, que ele se constitui, tem sua singularidade. Abre-se, de tal modo, a possibilidade de troca, comunicação, encontro com as diferenças e com o novo.

Para Lídia, *“Ter um planejamento coletivo e socializar as idéias dar um trabalho mais proveitoso”*. A troca de experiências com as colegas é momento necessário, porque encoraja e faz ir mais longe. Entendemos, deste modo, que um professor é consciente dos valores e das normas que considera importantes em seu trabalho, é capaz de fazer a autocrítica acerca de convicções sobre a tarefa múltipla docente. A troca e o compartilhar possibilitam que cada indivíduo seja capaz de identificar sua especificidade e aperfeiçoar-se nela; analisar as próprias ações e de modificar, se necessário, padrões e rotinas; conhecer seus pontos fortes, seus gostos na profissão e saber desenvolver suas qualidades; e ainda ser capaz de tirar proveito das experiências, organizar ideias, debater, pesquisar, questionar-se, enfim, conhecer-se.

No que concerne ao feminino, constatamos que as mulheres carregam as marcas singulares da formação histórica e cultural da sociedade. Para elas, o trabalho, além de um meio de sobrevivência, é um fator social que edifica a identidade, no qual elas associam os valores da família, da maternidade e os outros papéis sociais. Para as professoras pesquisadas, despir-se deste padrão não é

tarefa simples ainda hoje, pois, a luta diária acontece em cada espaço, na contradição, aceitação ou não de quem ela é; e também do desejo ímpar de ser reconhecida, valorizada.

*“Você tem que ter uma roupa adequada para dar aula, me preocupo por que os próprios alunos fazem esses comentários, eles falam mesmo da roupa”.* (MARIA).

*“Com certeza, as meninas pegam a gente total como exemplo: - Ai, tia! Que blusa bonita! Onde você comprou essa sandália?. Querendo ou não a gente é um exemplo. Sempre me preocupo também com que roupa eu vou, pois elas reparam tudo”.* (RUTE)

*“Gosto muito de me “arrumar” e isto influi na sala de aula, pois de alguma forma consigo atenção e a interação dos alunos. Esta interação faz com haja uma maior proximidade”.* (JOANA).

*“Sou um pouco impaciente em relação algumas coisas, mas acredito que o ser professora me ajudou muito a ter mais paciência. Pois eu era bem impaciente com os alunos, então todo dia é um exercício de paciência”.* (MARIA).

A mulher, no desejo de ser perfeita, estabelece laços igualitários entre elas, mas diferentes na graça dos vínculos. Ela quer ser esposa, mãe, amiga, profissional, mas antes de tudo ser ela mesma. Como se vê refletir sobre o ser mulher e o ser professora não é um tema superado. Por mais avanços que presenciamos em pleno século XXI, quando temos uma mulher no Brasil com o cargo de Presidente da República, ainda é tarefa difícil para muitas mulheres superar as marcas históricas e sociais que as subjugaram por muitas décadas. Prova disso são os relatos dessas professoras que mostraram um padrão de conduta semelhante na maneira de se apresentarem na sala de aula. Ser exemplo de vida para seus alunos é uma forma de se identificarem na profissão.

Outro aspecto percebido em suas falas foi o valor simbólico em relação as suas preferências as coisas ditas “normais” para elas. Verificamos o seu envolvimento com a vida familiar como algo necessário ao seu bem-estar, aspecto positivo e que também incorpora elementos da cultura ao universo feminino.

*“Eu gosto de está com minha família, com meu amigos, assistindo a um filme, ir à praia, coisas normais”.* (MARIA).

*“Eu sou mulher, no sentido de gostar de me ajeitar, de me arrumar, sou vaidosa, responsável”. (RUTE).*

*“Eu gosto é de ficar com a minha família fazer qualquer coisa com eles. Depois vem sair com os amigos, ler, escutar músicas”. (ANA).*

Novas exigências foram incorporadas à vida das mulheres gerando sentidos e significados tanto na vida pessoal quanto na existência profissional. Essas particularidades do gênero feminino, apesar de estarmos no século XXI, nos leva ainda a rever questões não superadas sobre o complexo modo da mulher de ser e estar no mundo. Encarar as dificuldades da vida moderna, carregando suas marcas, conquistas e decepções, possibilita-nos ver a mulher e também professora como um ser autônomo e sensível, frágil, mas forte, que luta *“por uma “igualdade” que julgo ser desnecessária, simplesmente homens e mulheres são diferentes, nem superiores nem inferiores somente diferentes, em meio a isto a mulher perdeu muito de sua feminilidade, doçura”.* (ANA).

Compreender as mulheres-professoras em seus processos formativos pode desvelar sua história, valores, saberes e perfis femininos; aspectos que revelam o modo como às mulheres viveram e vivem, foram educadas e educaram outras mulheres e homens.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou investigar a visão de mulheres-professoras sobre a relação do ser mulher e do ser docente, com suporte teórico na abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky. Teve como focos a subjetividade e a formação continuada.

Para tal, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete professoras “temporárias” que atuam no ensino médio da rede pública do Estado do Ceará. Nossa visão voltou-se para a mulher-professora, sujeito que carrega as marcas de sua elaboração histórica, social e cultural, em diversos contextos, tempos e espaços específicos. As falas das educadoras entrevistadas e o referencial teórico aqui estudado permitiram uma visão de sujeito, desde a compreensão dos elementos que o constituem, bem como suas vivências pessoais e profissionais.

A partir dos relatos recolhidos fizemos a análise de conteúdo apresentando categorias (FRANCO, 2005). A primeira categoria, “Subjetividade da mulher-professora”, trouxe reflexões sobre a visão das professoras acerca da mulher na Modernidade, suas marcas, sentimentos e conquistas ao longo de seu percurso. Revelaram que, mesmo vivenciando grandes mudanças na sociedade, ainda experimentam o dilema de conciliar tantos papéis que assumem, como o de mãe, esposa e profissional professora. Na assunção de um projeto profissional, não descartam a possibilidade de também atuarem no espaço doméstico. Elas assumem diversas atividades ou mesmo projetam isso para seu futuro.

Nesse desvendar, as professoras ressaltaram ainda a sensibilidade, o afeto e a maternidade como sentimentos próprios da mulher-professora. E acreditamos que “ter esses qualificativos numa carreira não significa ônus, e sim um acréscimo”. (ALMEIDA, 1998, p.211). Tal fato foi visto por nós como importante, uma vez que as emoções estão presentes em todos os aspectos da vida humana, principalmente quando dermos especial atenção à subjetividade dessas docentes. Saber lidar com esses sentimentos que surgem é importante para que cada uma dessas professoras supere dificuldades e expectativas da profissão docente. Para Almeida (1998, p.217), “a vida de todo dia é uma realidade e o detalhe faz parte

desse cotidiano. Daí a necessidade de uma hermenêutica que se preocupe com essas micro-histórias e lhes atribua critérios valorativos”.

Um importante achado é que as próprias professoras não sabem como lidar com a questão da sensibilidade feminina. Ser mulher-professora traz o grande desafio de conciliar as demandas sociais e históricas do gênero; o próprio significado do feminino na sociedade, com os desafios do cotidiano na sala de aula.

Ser mulher na sociedade traz, apesar dos avanços nesse sentido, ideias do sexo frágil, dona de casa, mãe, ser compreensivo, sensível etc. Estar com alunos, adolescentes, com suas singularidades e cenários distintos, requer atitudes que muitas vezes são representadas para o gênero masculino, como poder, força, autoridade. A professora fica em extremos, ora ter que ser mãe, amiga, ora não sabe o que fazer com isso. Por conseguinte, em nossa visão, é preciso integrar o significado do feminino ao sentindo que cada uma delas atribui ao ser mulher; refletir sobre como elas formaram suas subjetividades, ou seja, como elas fizeram suas escolhas, como se sentem, o que pensam. A formação precisa incluir essas temáticas, sob pena de não tocar as professoras em pontos-chave, necessários às mudanças no cotidiano e para a maior satisfação delas no trabalho.

Abordamos o contexto das dificuldades enfrentadas por essas professoras temporárias, que não têm nenhuma estabilidade empregatícia; acarretando, como foi percebido em seus relatos, sentimentos de perda, incertezas e inseguranças na escola. Tal situação nos levou a refletir sobre a desvalorização da categoria profissional e, com isso, ressaltamos a formação docente como um processo capaz de preparar o educador, tanto do ponto de vista do conhecimento técnico e científico, quanto para o saber lidar com o seu desenvolvimento psíquico.

Também ficou marcante, consoante os dados obtidos, que as professoras, mesmo incorporando o discurso da vocação, não deixam de lado a necessidade de serem profissionais competentes e, por isso mesmo precisam aprender sempre, se qualificar constantemente.

A segunda categoria, “o feminino e a docência”, mostrou que a escolha pela profissão docente ocorre muitas vezes, por vocação, identificação com referenciais femininos, por influência da mãe, ou de outros referenciais, como primas ou tias. O que pudemos notar também foi o fato de que suas narrativas estão se

baseando sempre nas suas experiências familiares e escolares. Assim, essa mulher que escolheu ser professora procura na docência construir uma identidade.

Encontramos subsídios importantes no que diz respeito ao contexto de trabalho dessas professoras. Devemos considerar que na escola não há espaço para as professoras expressarem as dificuldades e desafios que enfrentam no cotidiano escolar.

No que tange ao feminino, certamente ainda existem muitos obstáculos a serem superados: a falta de espaço e tempo necessários para a realização de uma formação integral, que englobe sentimentos e experiências de vida dessas mulheres-professoras, a instabilidade empregatícia, bem como a desvalorização da profissão- constituem alguns exemplos da realidade.

A terceira categoria, “O encontro de trajetórias nos processos de formação continuada”, as docentes apontaram a formação como um espaço importante da escola para se trabalhar tanto os aspectos pessoais, medos, anseios e sentimentos, como aspectos profissionais, no sentido de trabalhar os conteúdos por áreas em grupos, buscar qualificações e ainda ser possível partilhar seus saberes e questionamentos com outros professores. Na realidade pesquisada, porém, não há na formação espaço para expressão da subjetividade feminina.

As professoras, com efeito, ressaltaram algumas importantes experiências de formação promovidas pelo LADES. Momentos de trocas e interações subjetivas com outros professores confirmaram a importância destes educadores conhecerem o papel que tem a reflexão sobre as atividades, pessoais e profissionais. Sendo assim, vale ressaltar a importância de uma formação que vise tanto ao desenvolvimento pessoal como profissional, na direção de preparar o professor para a realização de suas atuais tarefas ou quaisquer outras novas que advenham. (GARCIA, 1995).

Portanto, concluímos, os sentidos que cada mulher-professora atribui a sua relação do ser mulher e do ser docente se caracterizam como um fator social que participa da formação de sua subjetividade. Em termos amplos, enfatizamos que “o sujeito não é sujeito até que conheça. É sujeito porque conhece, e é sujeito a esse conhecimento.” (PAÍN, 2009, p.16).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ALMEIDA, Maria Isabel. **Proposta Pedagógica: formação contínua de professores**. Boletim 13. Ministério da Educação. Agosto de 2005.

ALTENFELDER, Anna Helena. **Desafios e tendências em formação continuada**. *Constr. psicopedag.* [online]. 2005, vol.13, no.10 [citado 20 Novembro 2009], p.0-0. Disponível na World Wide Web: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141569542005000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542005000100004&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1415-6954. Acessado em 12 de dezembro de 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de pesquisa**, n.96, p.15-23, fev/abr, 1996.

ARAÚJO, Rosa Maria Barboza de. **A vocação do prazer: a cidade e a família no Rio de Janeiro republicano**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

ASSUNÇÃO, M.M.S. de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.

BIASIOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Continuidades e Rupturas no Papel da Mulher Brasileira no Século XX. Universidade de São Paulo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Set-Dez 2000, Vol. 16 n. 3, pp. 233-239.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**, tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão; [revisão da tradução Maria Appenzeller]. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução á teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, Parte I, p. 13-80.

BRASIL, **LEI n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL, **PDE**: Plano Nacional de Desenvolvimento Educacional, Brasília, 2007.

BRASIL, **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara. 2010.

BRESSAN, Flávio. **O Método do Estudo de Caso**, 2000. Art. Disponível em <http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia da Pesquisa>. 20.ed. Pdf. Acessado em: 25.11.2010.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia de Letras, 1994.

CARBONNEL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção inovação pedagógica, v.1).

CABRUJA, Teresa. Discursos sobre “la diferencia”: subjetividades supuestas, subjetividades impuestas y subjetividades somadas. In: **Por uma Epistemología da Subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: casa do psicólogo, p. 77 - 89, 2002.

COORDNAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Base de dados dissertações e teses**. Brasília, 2011. <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 2 de dezembro de 2012 .

CHALITA, G. **Educação** – a solução está no afeto. 8 ed. São Paulo: Gente, 2001.

CODO, Wanderley (org.) **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CRÓ, Maria de Lurdes. **Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção**. Porto: Porto, 1998. v. 5. 146 p. (Coleção CIDInE).

CUNHA, Myrtes Dias da. **Constituição de professores na espaço tempo da sala de aula**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2000.

DELARI, Achilles. **Consciência e linguagem em Vygotsky**: aproximações ao debate sobre a subjetividade. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2000.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. Avaliação qualitativa V: purismo e populismo. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília. INEP/MEC, 69 (162): 316-43, 1988.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade – Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A.; AUGUSTO, M. H. & MELO, S. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. In: **Cadernos de Pesquisa**. v.38, nº 133, p. 221-236, jan/abr. 2008.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico social de formação do indivíduo. Campinas: Autores associados, 1993.

ELIAS, M. A. **O impacto do trabalho sobre a saúde das trabalhadoras em área hospitalar**: um estudo sobre o trabalho e sua relação com a saúde das profissionais de enfermagem. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Saúde na Comunidade do Departamento de Medicina Social da Faculdade De Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. 2003.

ERICKSON, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación sobre La Enseñanza. In M. WITTRICK (Ed.), **La Investigación de la Enseñanza, II**. Métodos Cualitativos y de Observación. Madrid: Ediciones Padiós Ibérica. (Trabalho original em inglês, publicado em 1896).

FABBRO, M. R. C., **Mulher e trabalho**: problematizando o trabalho acadêmico e a maternidade. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professores?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção formação de professores)

FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; NOGUEIRA, Delane Lima. A profissão docente no Ceará nos anos de 1930. In: **Docência e Formação de Professores**: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. José Álbio Moreira de Sales, Marcília Chagas Barreto, Isabel Maria Sabino Farias. (organizadores)- Fortaleza, EdUECE, 2009.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Abril/00

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber ivro Editora, 2005.

FREITAS, Helena C. Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ., Soc.**, Campinas, vol.28, n. 100. –Especial, p.1203-1230.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 1980.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, C.M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona, EUB, 1995.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de empresas**. V.35. n.2. março/Abril 1995. P.57-63.

GOMES, Morgana. **A vida e o pensamento de Karl Marx**. São Paulo: Minuano, 2005.

GONÇALVES, M.A.S. Questões metodológicas e as ciências naturais e humanas. **Síntese Nova Fase**, 22(70):367-382, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HELLER, Agnes. Uma crise global da civilização: os desafios futuros. In: **A crise do paradigmas sociais e os desafios do século XXI**. (p.13-32). Rio de Janeiro:Contraponto.1999.

JEAN CLAUDE, FORQUIM. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KEHL, M. R. **Deslocamentos do feminino**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1998.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; e GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Eliane M.T. "Prefácio". In: ASSUNÇÃO, M.M.S. **de Magistério Primário e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/UNESP, 1997b.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:EPU, 1986.

LUFT, Lya. **A sentinela**. São Paulo: Siciliano, 1994.

\_\_\_\_\_. **Mar de dentro**. Rio de Janeiro: Record, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Pensar é Transgredir**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004b.

MAIA, H. Ser professora: feminização e desvalorização do magistério. **Revista de Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, Universidade Estácio de Sá, Mestrado em Educação, v. 6, n. 12, p.35-54, jan/jun 2009.

MANZINI, E. J. & DELIBERATO, D. **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial**: uso e processo de análise. Trabalho de Docência-livre em Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP – Marília), 2008.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**. Autores Associados, 2007.

MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygostky**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140.

MONTE-SERRAT, Fernando. **Emoção, afeto e amor**: ingredientes do processo educativo, São Paulo: Editora Academia de Inteligência: 2007.

MULLER, T. M. P. & GLAT, R. **Uma professora muito especial**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1999.

NÓVOA, A. **História da Educação**. Relatório para Concurso de Agregação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação, Universidade de Lisboa, 1994.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995a.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 11-30

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Formação continuada de professores**: entre discursos e práticas. Tese de Doutorado. Universidade de Santiago de Compostela. Espanha, 2004.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. Subjetividade docente: desafios para a formação do professor. In: SALES, José Álbio Moreira de; BARRETO, Marcília Chagas; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (orgs.) **Docência e formação de professores**: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2009.

OLIVEIRA, M. C. e MARCONDES, G. DOS S. **Contabilizando perdas e ganhos**: maternidade, trabalho e conjugalidade no pós feminismo. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambú-MG – Brasil, de 20- 24 de setembro de 2004.

O GLOBO, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2011/09/professores-da-rede-publica-estadual-do-ceara-decidem-manter-greve.html>. Acesso em: 23 de setembro de 2011.

PAGANOTTI, Ivan; RATIER, Rodrigo. Uma nova chance para velhas necessidades. In: **Revista Nova Escola**, Edição 240, março, 2011.

PAÍN, Sara. **Subjetividade e objetividade**: relação entre desejo e conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I.. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 353-379.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas e profissão docente e formação**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002a.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002b.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, L.G.Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002c.

\_\_\_\_\_. Para uma ressignificação da Didática - ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo., Cortez, 2008.

REY, Fernando González. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

RIBEIRO, Alcione Torres. **Histórias de vida e Formação de Professores de Química**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia. Instituto de Física. Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, Bahia, 2007.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma P.P. (org). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, jan-abr, 2007.

SILVA, M. C. P. **A paixão de formar**: da psicanálise à educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SCOTT, J. História das Mulheres. In: P. BURKE (Org.), **A escrita da História**: novas perspectivas (p.63-95). São Paulo: Editora UNESP. 1992.

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

TEIXEIRA, Níncia Cecília Ribas. A escritura feminina: Lya Luft e o sujeito no espaço literário. In: **Revista Mulher e literatura**, UFRJ, 2001.

VALENZUELA, Stella Máris.[Entrevista publicada em 15 de agosto de 1998]. Disponível em <http://www.sinpro-rs.org.br/extra/ago98/perfil.htm>. Acesso em: 25 de janeiro de 2012.

VEIGA, Ilma P. A. (org.) **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008, p.73-93.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WHITAKER, Dulce. **Mulher e homem**: o mito da desigualdade. São Paulo: Moderna, 1988.

YIN, Robert K. **Estudo de Casos**: Planejamento e Métodos. 3. ed., Porto Alegre: Bookman, 2001. 212 p.

## APÊNDICE I

### ROTEIRO PRELIMINAR DE ENTREVISTA

#### IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

Estado Civil:

Grau de Instrução:

Em que nível de ensino atua?

Em que série atua?

Tempo de magistério:

Pergunta 1: O que você entende sobre formação continuada?

Pergunta 2: Na sua opinião, esta escola tem espaço para formação continuada?

Pergunta 3: Alguns exemplos de formação na escola que você participou ou participa?

Pergunta 4: Para você o que deve ser prioridade na formação continuada?

Pergunta 5: Você acha que ser professora (mulher) tem alguma diferença na prática/sala de aula?

Pergunta 6: Se sim, essas diferenças (próprias do feminino) influenciam na sua prática em sala de aula?

Pergunta 7: E no modo de agir com os alunos?

Pergunta 8: E com os professores?

Pergunta 9: E com as professoras?

Pergunta 10: Você percebe se o seu contexto de vida, suas vivências pessoais interferem no seu modo de agir em sala de aula?

Pergunta 11: Algum exemplo te orienta?

Pergunta 12: O que mais influencia no teu jeito de ser professora?

Pergunta 13: O que te levou a ser professora?

Pergunta 14: Como você se define como pessoa?

Pergunta 15: Como você se define como profissional?

.

Pergunta 16: Como você se sente ao exercer a docência?

## APÊNDICE II

### ROTEIRO FINAL DE ENTREVISTA

#### IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

Estado Civil:

Grau de Instrução:

Em que nível de ensino atua?

Em que série atua?

Tempo de magistério:

1. Tem filhos? Se sim, como faz para conciliar estar com os filhos e assumir as responsabilidades da profissão?
2. Você trabalha quantas horas por dia?
3. Trabalha em mais de uma escola? Quantas e quais horários?
4. O que você entende sobre formação continuada?
5. Na sua opinião, esta escola tem espaço para formação continuada?
6. Alguns exemplos de formação na escola que você participou ou participa?
7. Para você o que deve ser prioridade na formação continuada?
8. Você acha que se fosse homem você seria diferente ou igual como docente?
9. Você acha que os desafios enfrentados pelas professoras mulheres são iguais ou diferentes dos professores homens?
10. Quais as características mais marcantes do gênero feminino você percebe na sua atividade como docente?
11. O que você pensa da mulher hoje?
12. Quais as suas características mais marcantes como mulher?
13. Quais as suas características mais marcantes como professora?
14. Que relação você vê entre sua forma de ser professora e o fato de você ser mulher?
15. Algum exemplo te orienta?
16. Quais são suas principais qualidades?
17. Quais seus principais defeitos?
18. O fato de ser uma professora temporária mexe com algum sentimento? Qual ou quais? (Se for professora temporária)

19. O que te levou a escolher a profissão professora? Alguém ou algo te influenciou? A sua infância, por exemplo?
20. Como você se sente ao exercer a docência?
21. Complete: Ser mulher- professora, hoje, é...

## ANEXO A - Planilha de acompanhamento de indicadores 2011 da escola

PLANILHA DE ACOMPANHAMENTO DE INDICADORES - 2011

Série	Turma	Turno	Aprovados				Reprovados				Abandono				Transferidos				Nº de alunos
			1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	
1º	Edificações	A	18				22				-				2				42
1º	Guia de turismo	A	11				31				-				1				43
1º	Redes de computadores	A	15				26				-				3				44
1º	Petróleo e gás	A	16				26				-				1				43
2º	Edificações	A	11				29				-				-				40
2º	Informática	A	14				20				-				1				35
2º	Massoterapia	A	8				23				-				1				32
2º	Turismo	A	3				31				-				-				34
3º	Edificações	A	5				18				-				-				23
3º	Informática	A	5				22				-				-				27
3º	Massoterapia	A	4				23				-				-				27
3º	Turismo	A	4				20				-				-				24
Total geral			114				291								9				414