

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FANZINES NARRATIVOS: UM OLHAR SOBRE AS IDENTIDADES
PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

MARIA APARECIDA ALVES DA SILVA

ORIENTADOR: Prof. Dr. Hylío Lagana Fernandes

Sorocaba- SP

Fevereiro/ 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FANZINES NARRATIVOS: UM OLHAR SOBRE AS IDENTIDADES
PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

MARIA APARECIDA ALVES DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Hylio Lagana Fernandes

Sorocaba-SP
Fevereiro/2016

Alves da Silva, Maria Aparecida

Fanzines Narrativos: Um olhar sobre as Identidades Profissionais de Professores de uma Escola Pública / Maria Aparecida Alves da Silva. -- 2017. 148 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof. Dr. Hylio Lagana Fernandes

Banca examinadora: Prof. Dr. Gazy Andraus, Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, Profa. Dra. Lucia M. Salgado dos S. Lombardi

Bibliografia

1. Formação de Professores e Identidade Profissional Docente. 2. Narrativa (Auto)biográfica. Fanzine e Biograficizine. 3. Análise Semiótica. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Maria Aparecida Alves da Silva, realizada em 21/02/2017:

Prof. Dr. Hylío Lagana Fernandes
UFSCar

Prof. Dr. Gazy Andraus
UNIFIG

Profa. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
UFSCar

Profa. Dra. Barbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
UFSCar

DEDICATÓRIA

A memória de meu pai.

AGRADECIMENTOS

A grande Fonte de Luz, o Universo; a Iemanjá, Rainha d'águas, e aos Anjos por conspirarem a meu favor.

Ao Prof. Dr. Hylio Lagana Fernandes pela orientação, paciência e apoio.

Ao Prof. Dr. Fabrício Nascimento pelos conselhos, a Profa. Dra. Tereza Leança pelo carinho que me recebeu em suas aulas, a Profa. Dra. Lucia Lombardi pelos ensinamentos sobre a Arte, a Profa. Dra. Bárbara Sicardi pelo conhecimento partilhado sobre a Formação de Professores, ao Prof. Dr. Gazy Andraus por ter plantado a semente deste trabalho.

Aos professores Hilton, Anderson e Silas por sua disposição em participar deste trabalho. Sem eles, não seria possível a realização.

A escola E.E. Jardim Daniel Haddad por permitir o trabalho com os professores.

A Capes pelo apoio financeiro.

Não sei quantas almas tenho

Não sei quantas almas tenho.

Cada momento mudei.

Continuamente me estranho.

Nunca me vi nem acabei.

De tanto ser, só tenho alma.

Quem tem alma não tem calma.

Quem vê é só o que vê,

Quem sente não é quem é,

Atento ao que sou e vejo,

Torno-me eles e não eu.

Cada meu sonho ou desejo

É do que nasce e não meu.

Sou minha própria paisagem;

Assisto à minha passagem,

Diverso, móbil e só,

Não sei sentir-me onde estou.

Por isso, alheio, vou lendo

Como páginas, meu ser.

O que segue não prevendo,

O que passou a esquecer.

Noto à margem do que li

O que julguei que senti.

Releio e digo: "Fui eu?"

Deus sabe, porque o escreveu.

Fernando Pessoa

RESUMO

SILVA, Maria Aparecida Alves da. Fanzines Narrativos: Um olhar sobre as Identidades Profissionais de Professores de uma escola pública. 2017. 148 f. Dissertação Mestrado (Pós-Graduação) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2017.

O presente trabalho apresenta uma pesquisa da área da educação, de maneira mais específica campo da Formação de Professores. A pesquisa se utiliza do Fanzine, aqui configurado como uma narrativa autobiográfica (biograficizine) como dispositivo investigativo (e formativo), trazendo como temática as identidades profissionais dos docentes de uma escola pública. A problemática que orienta o desenvolvimento deste trabalho parte do seguinte questionamento: como os professores de uma escola pública percebem suas identidades profissionais a partir da produção de fanzines? A importância de investigar essa questão se dá na perspectiva de compreender o processo de tornar-se professor, considerando a percepção que os docentes têm sobre suas identidades profissionais. A pesquisa tem como objetivos investigar como os professores de uma escola pública percebem suas identidades profissionais para compreender como se tornaram professores. Para responder a esse objetivo, o estudo se estruturou a partir da perspectiva qualitativa e utiliza para a produção de dados a produção de fanzines associados às narrativas (auto)biográficas, o biograficizine. A análise desse material foi feita através da semiótica Peirceana, discutidos na perspectiva das identidades profissionais docentes. Por fim, foram também feitas entrevistas para complementar a análise final. Como fundamentação teórico-metodológica consideram-se as contribuições de Dubar (1995, 2005, 2009) para fundamentar a temática das identidades profissionais, admitindo que a ideia de identidade como “forma identitária” se configura nas relações sociais e de trabalho e que as identidades profissionais se constroem e reconstroem ao longo da existência. Para a compreensão do tornar-se docente, tornou-se necessário realizar outro movimento, juntamente com os professores, para isso me aproprio da base teórica desenvolvida por Nóvoa (2007, 2009), no qual ele defende uma formação do professor centrada em duas dimensões: o pessoal e o profissional; no qual ele sugere cinco propostas: Práticas, Profissão, Pessoa, Partilha e Público. O desenvolvimento das análises dos biograficizines teve como sustentação teórica Santaella (1983, 1989, 1995, 2008), admitindo o potencial analítico da semiótica para analisar os biograficizines produzidos. Os resultados atingidos com a produção de dados demonstra um grupo de professores com identidades docentes nas quais, em seus atos de pertença, na identidade que atribuem a si, buscam autonomia, ameaçada pela desvalorização da profissão, mas que tentam romper com os atos atribuídos pelas instituições julgadoras, regulamentadoras. A compreensão de tornar-se professor está relacionado à importância de se conscientizar das relações dentro da escola e da comunicação com o exterior.

Palavras-chave: Formação de professores. Identidade Profissional Docente. Narrativa (auto)biográfica. Fanzine. Biograficizine. Análise semiótica.

ABSTRACT

The present work presents a research of the area of education, in a more specific field of Teacher Training. The research uses Fanzine, here configured as an autobiographical narrative (biograficizine) as an investigative (and formative) device, bringing as a theme the professional identities of the teachers of a public school. The problem that guides the development of this work is the following question: how do the teachers of a public school perceive their professional identities from the production of fanzines? The importance of investigating this question comes from the perspective of understanding the process of becoming a teacher, considering the perception that the teachers have about their professional identities. The research aims to investigate how the teachers of a public school perceive their professional identities to understand how they became teachers. To answer this objective the study was structured from a qualitative perspective and used for the production of data the production of fanzines associated with (biographical) biographical narratives, the biograficizine; The analysis of this material was done through the Peirceana semiotics, discussed in the perspective of professional teacher identities. Finally, interviews were also made to complement the final analysis. As a theoretical-methodological foundation, the contributions of Dubar (1995, 2005, 2009) are considered to support the issue of professional identities, admitting that the idea of identity as an "identity form" is configured in social and work relations and that identities professionals build and rebuild throughout existence. For the understanding of becoming a teacher, it became necessary to carry out another movement, together with the teachers. For this, I appropriate the theoretical basis developed by Nóvoa (2007, 2009), in which he advocates teacher training centered in two dimensions: the personal and the professional, in which he suggests five proposals: Practices, Profession, Person, Sharing and Public. The development of the analyzes of the biograficizines had as theoretical support Santaella (1983, 1989, 1995, 2008), admitting the analytical potential of the semiotics to analyze the biograficizines produced. The results obtained with the production of data demonstrate a group of teachers with teaching identities in which, in their acts of belonging, in the identity they attribute to themselves, they seek autonomy, threatened by the devaluation of the profession, but try to break with the acts attributed by institutions. The understanding of becoming a teacher is related to the importance of becoming aware of relationships within the school and communication with the outside world.

Keywords: Teacher training. Professional Identity Teacher. Narrative (auto) biographical. Fanzine. Biograficizine. Semiotic analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - a escola.....	21
Figura 2 – conversa com a diretora.....	21
Figura 3 – o combinado.....	22
Figura 4 – primeiro dia.....	22
Figura 5 – a sala de aula.....	22
Figura 6 – inquietações.....	22
Figura 7 – a sala dos professores.....	23
Figura 8 – buscando ajuda!.....	23
Figura 9 – material utilizado na produção.....	73
Figura 10 – produção do Fanzine.....	74
Figura 11 – produção do Fanzine.....	75
Figura 12 – professor Hilton e seu biograficizine	80
Figura 13 – capa do biograficizine “Apocalypse Now”	81
Figura 14 – página 1 do biograficizine “Apocalypse Now”.....	83
Figura 15 – página 2 do biograficizine “Apocalypse Now”	85
Figura 16 – página 3 do biograficizine “Apocalypse Now”.....	87
Figura 17 – professor Silas e seu biograficizine.....	93
Figura 18 – primeira estrofe do biograficizine Eu-Professor!Zine.....	94
Figura 19 – segunda estrofe do biograficizine Eu-Professor!Zine.....	95
Figura 20 – terceira estrofe do biograficizine Eu-Professor!Zine.....	96
Figura 21- quarta estrofe do biograficizine Eu- Professor!Zine.....	97
Figura 22 – quinta estrofe do biograficizine Eu-Professor!Zine.....	98
Figura 23- sexta estrofe do biograficizine Eu-Professor!Zine.....	99
Figura 24 – sétima estrofe do biograficizine Eu-Professor!Zine.....	100
Figura 25 – Professor Anderson e seu biograficizine.....	103
Figura 26 – capa do biograficizine “The end/education”	104
Figura 27 – página 1 do biograficizine “The end/education”	105
Figura 28 – página 2 do biograficizine “The end/education”	106
Figura 29 – página 3 do biograficizine “The end/education”	108
Figura 30 – capa do biograficizine “FanUtopia”	111
Figura 31 – página 1 do biograficizine “FanUtopia”.....	113
Figura 32 – página 2 do biograficizine “FanUtopia”.....	115

Figura 33 – página 3 do biogrficizine “FanUtopia”.....	117
Figura 34 – página 4 do biogrficizine “FanUtopia”.....	118
Figura 35 – página 5 do biogrficizine “FanUtopia”.....	120
Figura 36 – página 6 do biogrficizine “FanUtopia”.....	122
Figura 37 – página 7 do biogrficizine “FanUtopia”.....	123
Figura 38 – página 8 do biogrficizine “FanUtopia”.....	125
Figura 39 – página 9 do biogrficizine “FanUtopia”.....	126
Figura 40 – página 10 do biogrficizine “FanUtopia”.....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ATPC** - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
- FATEC/SO** - Faculdade de Tecnologia de Sorocaba
- GEDOMGE/FEUSP** - Grupo de Estudos em Docência, Memória e Gênero da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- GEPIS/UFSM** - Grupo de Estudos e Pesquisa em Imaginário Social - Universidade Federal de Santa Maria
- GT** - Grupo de Trabalho
- SARESP** - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas
- UNISO** - Universidade de Sorocaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE.....	14
--	-----------

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	30
---	-----------

1.1 Breve apresentação do campo da formação de professores.....	30
---	----

1.2 Identidades Profissionais.....	36
------------------------------------	----

1.2.1 Formas identitárias dos professores e suas características.....	41
---	----

1.2.2 Propostas para a Formação do Professor centradas no Pessoal e Profissional.....	45
---	----

1.3 Narrativas (Auto) biográficas como método investigativo e formativo.....	49
--	----

1.3.1 Fanzine = Biograficazine.....	57
-------------------------------------	----

1.4 Apresentação do referencial analítico: semiótica Peirceana.....	65
---	----

CÁPITULO 2 – TRABALHO DE CAMPO.....	69
--	-----------

2.1 Os professores-participantes da pesquisa.....	70
---	----

2.2 Apresentação das oficinas de fanzines.....	71
--	----

2.2.1 A primeira oficina de fanzine em 2015.....	71
--	----

2.2.2 A segunda oficina de fanzine em 2016.....	75
---	----

2.3 Apresentação das entrevistas.....	77
---------------------------------------	----

2.3.1 Entrevistas individuais.....	77
------------------------------------	----

2.3.2 Entrevista em grupo.....	78
--------------------------------	----

CÁPITULO 3 – CONSTRUINDO A COMPREENSÃO DAS IDENTIDADES: ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	79
--	-----------

3.1 Análises semiótica e discussão dos fanzines individuais.....	79
--	----

3.1.1 Apresentação do Professor Hilton e do biogrficizine “Apocalypse Now”.....	80
3.1.2 Apresentação do Professor Silas e do biogrficizine Eu-Professor!Zine.....	93
3.1.3 Apresentação do Professor Anderson e do biogrficizine “The end/education”.....	103
3.2 Análise semiótica e discussão do fanzine em grupo.....	110
3.2.1 Apresentação do fanzine “FanUtopia”.....	111
3.3 Diálogo com os resultados.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICE 1.....	146
APÊNDICE 2.....	148

INTRODUÇÃO

PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Este trabalho está inserido na área de Educação, especificamente no campo da pesquisa na Formação de Professores e foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba.

A pesquisa se utiliza do fanzine, aqui configurado como uma narrativa autobiográfica, dispositivo investigativo e formativo, trazendo em seu conteúdo a temática das identidades profissionais dos docentes de uma escola pública.

A opção pelo tema apresentado se deu pela perspectiva de compreender o processo de tornar-se professor por meio da percepção que os docentes têm sobre suas identidades profissionais. Pois, a questão da identidade profissional docente afeta os educadores na sua formação e na maneira de atuar na profissão.

Gatti (1996) diz que os professores têm sua singularidade, sua maneira de estar/ver e interpretar as coisas a sua volta. No entanto, são ignorados pelas pesquisas, pelas políticas educacionais que, de maneira direta, interferem no trabalho do professor, tratando-o como objeto ou algo abstrato. Contudo, o professor está em constante movimento, construindo valores, crenças, atitudes, orientado por uma direção pessoal que o faz diferente: sua identidade.

Dessa forma, por meio do fanzine, entendido como um dispositivo formativo e narrativo, busca-se perceber as identidades profissionais, considerando que o fanzine tenha possibilidades de linguagem interligando imagens e escrita textual que permitem expressar essas identidades. Para Santos Neto (2010) “o fanzine, enquanto um artefato cultural inspirado pela necessidade de expressão, comunicação e livre das imposições financeiras do mercado editorial, pode ser compreendido como manifestação desta necessidade humana fundamental: a construção de sentido para as experiências humanas”.

Com base em um levantamento realizado no banco de periódicos da Capes, buscando pesquisas realizadas entre 2010 a 2016, pude verificar que não houve nenhum trabalho que se utilizasse do fanzine como veículo de expressão para identidades profissionais de professores.

Os descritores utilizados nessa busca (“identidades profissionais de professores e fanzine”, “identidades docentes e fanzine”, “identidades docentes e fanzine (auto) biográfico” não apresentaram nenhum resultado. O descritor “identidades profissionais e fanzine” apresentou um resultado, um artigo, que, ao ser examinado, foi constatado que apresentava como assunto a “identidade nacional” e no seu conteúdo não apresentava nada sobre fanzine, sugerindo que houve algum equívoco do buscador. Já o descritor “identidades e fanzine” apresentou oito resultados.

Desses oito, somente uma dissertação contemplava alguns aspectos que interessa a pesquisa, que trata da expressão da identidade punk de jovens da cidade de Porto Alegre nos fanzines (PEREIRA, 2006). Quanto ao descritor “fanzine”, ampliando o período de 2000 a 2016, foram encontrados 112 resultados entre artigos, resenhas, artigos de jornais e sete dissertações, das quais três despertou meu interesse.

O trabalho de Nattivi (2010) que se propõe a examinar a história do fanzine na Itália; o trabalho de Mello (2010) que faz um diálogo entre fanzine, arte e educação e o trabalho de Lourenço (2006) que traz definições e conceitos do fanzine. Dessa maneira, acredito que este trabalho poderá contribuir para a compreensão das identidades profissionais dos professores, utilizando-se de um dispositivo expressivo, comunicacional e possibilitador de exercer a criatividade.

Nesse sentido, realizar esta pesquisa foi dar aos educadores a oportunidade de se expressar de maneira criativa, permitindo que comuniquem ao exterior como percebem a sua identidade profissional na relação com a escola, alunos, colegas de profissão; com o exterior e com a sociedade.

A questão da comunicação é de suma importância para se tornar um professor.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2009, p. 43) diz que “É necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo comunicar para fora da escola”.

Por isso, realizar este trabalho foi importante para mim. Como professora, dá-me a oportunidade de comunicar, de falar sobre minhas angústias e de refletir sobre minha formação, sobre minha identidade profissional docente por meio da minha narrativa no Memorial. Além do mais, as narrativas (auto)biográficas possibilitam uma retomada no processo formativo, nas experiências vividas, reinterpretando-as.

Nesse ponto, Sicardi (2008) diz que a narrativa:

(...) serve de anúncio para as reflexões, conexões e extrapolações havidas a partir dela – tocar na complexidade das comunicações que se estabelece entre o pensado, o negociado, o vivido e aquilo que é projetado, perspectivado após a análise da experiência, e o que é juízo de valor gerado a partir dessas conexões e dissensões, é buscar estabelecer de forma profunda possível uma escrita e uma leitura de si, como abordagem teórico-metodológica, uma forma pela qual a um só tempo se é objeto e sujeito implicado da pesquisa. (SICARDI, p. 68)

Dessa forma, as narrativas (auto) biográficas e o fanzine se coadunam para dar esse enfoque metodológico de investigação e formação.

Neste ponto, narro os momentos que marcaram meu percurso de estudante e profissional, permitindo-me refletir sobre a aprendizagem da docência diante de minha identidade profissional e entender minha relação com o tema da pesquisa. Assim, esta narrativa assume importância, como diz Passegi (2000) “os memoriais são como uma forma de acesso importante para compreender, guiada pelos olhos dos próprios alunos, o universo de sua formação”. (p. 2) É o que faço ao realizar esse exercício de escrever e compreendo melhor alguns aspectos de minha formação.

Portanto, nesta narrativa, apresento momentos da escolarização, desde o Ensino Fundamental I ao Ensino Médio (nos termos atuais). Após esse período, apresento a minha Formação, que é Graduação em Letras.

Narro acontecimentos desse momento, bem como professores que fizeram parte dessa etapa em minha vida. Falo, também, sobre as disciplinas que mais me chamaram a atenção e interesse. Comento sobre os Projetos com os quais me envolvi e me proporcionaram novas aprendizagens; sobre o Estágio supervisionado e as dificuldades encontradas nesse processo.

Descrevo fatos no início da profissão, as dificuldades enfrentadas em sala de aula, como relacionar práticas educativas que dessem conta do processo de ensino/aprendizagem, as inquietações no começo de carreira.

Escolarização

Lembro que em meu primeiro dia de aula conheci minha professora e ela pediu que a chamasse de professora. Ela nos fez prometer que jamais a chamaríamos de tia, pois ela era nossa professora, com a missão de nos ensinar a ler e escrever e, portanto, não poderia ser nossa tia; pois, a tia havia ficado em casa. Segundo Freire (1994):

Professora é professora. Tia é tia. É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar de ser tia, mas não é possível ser professora sem amar os alunos mesmo que amar só não baste e sem gostar do que faz. É mais fácil, porém, sendo professora, dizer que não gosta de ensinar do que sendo tia dizer que não gosta de ser tia. (p. 26)

Nesse sentido, concordo com Paulo Freire que professora é professora, pois se estudamos para ensinar, por que não fazer uso do título de professora? Não estou diminuindo a função de tia, somente dando a merecida importância à profissão do professor. Naquela época, início dos anos 1980, era comum não dar esse destaque à definição de papéis, mas essa professora deixou bem claro que era nossa educadora e que estava lá para nos ensinar.

Naquele dia, ela conversou com os alunos, explicando sobre as regras que deveriam ser obedecidas para haver ordem em sala.

Quando lembro isso, vejo que a noção de ordem incluía silêncio e imobilidade, ou seja, não era permitido ao aluno se manifestar em sala de aula, a menos que tivesse permissão. Dessa forma, hoje, olhando para o estudante em sala de aula, vejo quanta coisa mudou: o aluno tem liberdade de manifestar sua opinião, se expressar, e uma sala de aula barulhenta não significa que seja indisciplinada.

Do Ginásio (Ensino Fundamental II), um único professor tomo como referência: o professor de História.

Em suas aulas demonstrava bastante conhecimento do conteúdo, além de ser participativo nas questões sociais da comunidade. Todos os pais sabiam

quem era o professor de História; pois, se algum aluno se envolvia em algo errado, logo o pai estava na porta da escola à procura do professor de História para conversar com o filho e ver se colocava um pouco de discernimento na cabeça do estudante.

Hoje, quando faço esse exercício de voltar ao meu passado para trazer essas recordações, percebo que já nessa época eu me perguntava: como esse professor é tão bom no que faz? Como alguém se torna um professor? E com essas características?

Tardif e Lessard (2002) trazem as respostas a essas questões quando dizem que “os saberes docentes advêm de diversas situações de um “saber plural”, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. (2002, p. 54)

Dessa forma, entendo que o professor vai se fazendo ao longo de sua trajetória, adquirindo os saberes necessários a sua ação por meio de diferentes formas de obter o conhecimento.

Com o término do Ginásio, tive de mudar de escola, pois essa não oferecia o Colegial (Ensino Médio).

Fui para uma escola particular com uma dinâmica de cursinho pré-vestibular. Durante todos os anos do Colegial estudava para passar no vestibular. Os conteúdos eram trabalhados de maneira rápida e vários livros de literatura eram lidos.

Não tenho muita referência dos professores, pois o corpo docente mudava a todo o momento. Eles vinham, mas não permaneciam por muito tempo. Dessa época, não tenho muitas lembranças, a não ser estudar.

Formação: Graduação em Letras

Quando fui fazer faculdade de Letras, não esperava sair de lá professora. Queria fazer Letras por gostar de Literatura. Pensava que sairia da graduação sabendo um pouco mais sobre esta disciplina, mas não acreditava que sairia da faculdade para a sala de aula.

Tanto é que, quando meus colegas de sala vinham-me falar que estavam trabalhando de eventual em alguma escola, eu pensava que jamais entraria em

uma sala para atuar como professora. Não me sentia preparada e admirava-os por estarem exercendo a docência enquanto alunos do curso.

Já no primeiro ano da faculdade, tivemos várias disciplinas que atendiam as minhas expectativas sobre o curso, como Prática de Leitura e Escrita I, Gramática Contextualizada e Literatura Infanto-Juvenil. Frequentava essas aulas com muita satisfação! Lembro que a avaliação final de Literatura Infanto-Juvenil consistia em criar uma história infantil, ilustrar e enviar para a gráfica para que fosse editado. Foi uma experiência muito interessante.

O professor que ministrava a disciplina foi uma pessoa que me marcou muito por seu comprometimento com nossa aprendizagem, que fôssemos reflexivos. Sempre estava oportunizando momentos de reflexão de como poderia ser nossa atuação em sala de aula, futuros professores comprometidos com o ensino-aprendizagem de nossos alunos, ensinando-nos o ofício de lecionar.

Fui muito feliz durante o curso e pude encontrar pelo caminho professores maravilhosos, preocupados com nossa formação, empenhados em nos promover momentos de aprendizagem e consciência do caminho que tínhamos escolhido; um caminho árduo, mas satisfatório.

Daí, surgem minhas inquietações, meus questionamentos em sala de aula, será que estou realmente contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem de meus alunos? Como posso melhorar como professora?

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2002) afirmam que os professores não definem seus saberes de uma única vez e ainda no início da carreira é pouco provável, pois eles precisam de involucrar em um processo no qual vão aprendendo aos poucos a ter domínio do seu local de trabalho, à medida que vão ocupando o espaço e se apropriando das formas de comportamento, interiorizando como parte de uma “consciência prática”. (p. 14) Baseada nessa afirmação de Tardif e Lessard é compreensível que eu tivesse esses questionamentos, pois queria alcançar algo de imediato que é determinado por um processo.

Durante o período de graduação, participei de dois projetos sobre Alfabetização. Um foi dentro da escola estadual e o outro dentro da escola municipal.

O primeiro projeto que participei chamava-se “Bolsa Alfabetização: a Universidade na escola”. Eu era aluna/pesquisadora, atuava na escola junto à professora responsável pela turma e contava com a coordenação de uma professora da Universidade responsável pelo projeto. Minha função era assessorar a educadora, ficando encarregada de auxiliar o aluno que já havia avançado no processo de alfabetização. No entanto, não era o que acontecia. Na verdade, ocorria o contrário. Por conta disso, só tenho de agradecer; pois, pude ter outras experiências na alfabetização.

Nessa época, fui aprender mais sobre alfabetização, procurar leituras e autores. Conheci Emília Ferreiro, que fala desse processo, e que me era totalmente desconhecido. Aprendi sobre as fases de desenvolvimento da alfabetização: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Foi uma época de aprendizagem e de muito trabalho, pois eu levava as questões que encontrava junto aos alunos para a professora/coordenadora do projeto e, juntas, tentávamos buscar soluções, elaborando atividades que pudesse me dar suporte para ajudá-los. Apesar de difícil, no final do meu tempo de permanência com eles, conseguimos levá-los até a fase silábico-alfabética. E mais um pouco, eles transporiam a outra fase de alfabética. Para uma aluna de Letras, sem nenhum preparo para a alfabetização, considero que foi um momento muito importante em minha aprendizagem na docência.

O segundo projeto que me envolvi foi na Prefeitura Municipal de Sorocaba, chamado “Alfabetização em Rede”, nas salas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I. Tinha a participação de um segundo professor em sala, cuja função era a mesma que eu tinha no projeto do Estado, ou seja, auxiliar a docente responsável pela turma.

Inscrevi-me no projeto e fui aceita. Escolhi uma escola municipal próxima a minha casa e comecei em uma sala de 1º ano. Novamente, fiquei responsável pelos alunos que apresentavam atraso, mas não me surpreendi. Encarei o trabalho, obtive mais experiências e permaneci nesse projeto por um ano e meio. Fui do começo do ano com uma turma até o final e conseguimos ótimos resultados.

Ano seguinte, iniciei com uma turma nova e só fui até as férias de julho; pois, o meu contrato estava chegando ao final e eu precisava deixar o projeto

para me dedicar ao Estágio Supervisionado. Precisava concluir essa última atividade para colar grau, já que esses projetos não contavam como atividades de estágio por serem remuneradas.

O Estágio

Nesse ponto da minha narrativa, insiro meu biograficzine, pois ele foi produzido a partir dos trechos que passo a narrar.

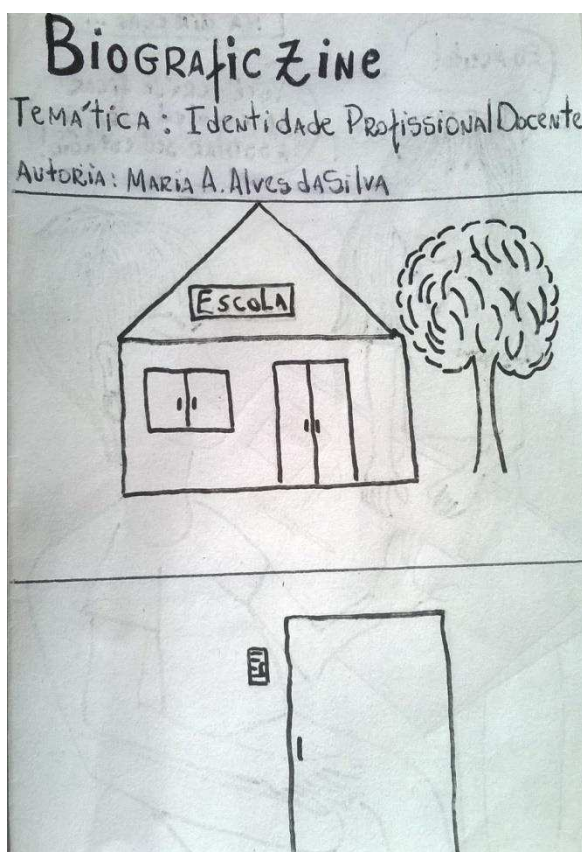


Figura 1: a escola



Figura 2: conversa com a diretora

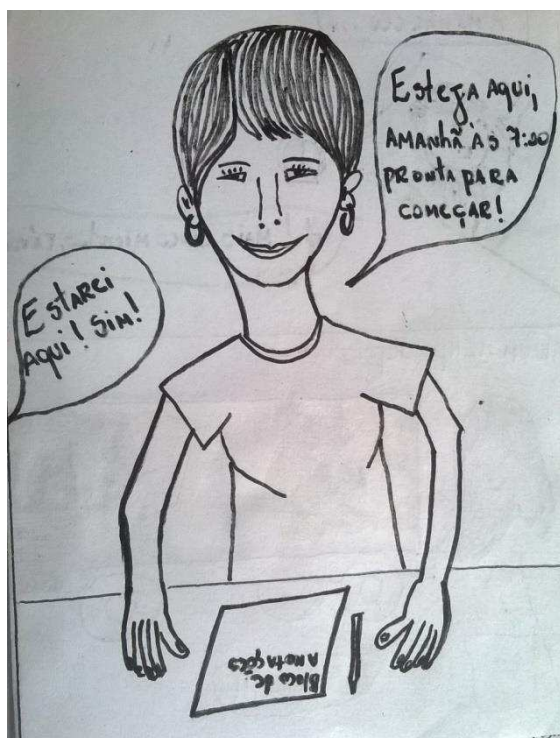


Figura 3: o combinado



Figura 4: primeiro dia



Figura 5: a sala de aula



Figura 6: inquietações



Figura 7: a sala dos professores

Figura 8: buscando ajuda!

Quando fui à escola conversar com a diretora (figuras 1 e 2) para autorizar meu estágio, fui informada por ela que não aceitavam estagiários, a menos que ficasse como Professora Eventual, ou seja, eu teria de substituir os professores que faltassem para meu estágio ser assinado. Desse modo, eu teria de começar no dia seguinte, pois eles estavam com dificuldade de encontrar professores eventuais.

No horário combinado com a diretora (figura 3), cheguei à escola. Para minha surpresa, já teria de entrar em uma sala de 7º ano. Estava bastante ansiosa e com o coração querendo sair pela boca. Fui para a sala de aula (figuras 4 e 5).

Mal cheguei à porta e fui arrastada para dentro pelos alunos. Estava diante de uma sala lotada de adolescentes barulhentos, circulando pela sala. A aula transcorreu assim, confusa. Era a minha primeira vez dentro de uma sala de aula; não sabia como devia me comportar; pois, para um determinado grupo de pessoas, um bom professor é aquele que impõe a ordem dentro da sala de aula e consegue que o aluno permaneça sentado. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005) vêm corroborar quando dizem que:

... o docente é e se percebe sempre como o principal se não o único responsável pelo funcionamento da classe. Essa situação é reforçada tanto pela maioria das direções escolares, que exigem dos professores a capacidade de controlar seus alunos na sala de aula, quanto pelos seus colegas, que vivem exatamente a mesma situação ... (p. 64).

Concordo com Tardif e Lessard quando dizem que o professor se percebe como o único responsável pelo funcionamento da sala. Isso inclui o fato de os alunos não permanecerem em seus lugares sentados ou conversarem. Para algumas gestões, isso significa indisciplina ou a culpa é do professor que não consegue controlar a sala. (figura 6)

Hoje, vejo que não é nada disso! Não significa que o professor não seja bom só porque suas aulas são mais barulhentas e o aluno não para quieto. Naquela ocasião, pensava que não servia para ser professora, como se ser professora se reduzisse a isso! Agora, refletindo sobre a questão, vejo que envolve um processo maior de ensino-aprendizagem que não é determinado pelo volume das conversas em sala de aula ou a imobilidade do estudante.

Naquele dia, meu pensamento era de não servir para a profissão (figura 7), pois, entrei em outras salas e não foi diferente da primeira. Ao final, constatei o quanto não estava preparada para ser professora. A minha mente só tinha perguntas, mas o que é ser professora? Do que preciso saber para ter certeza de que sou professora? Precisava preparar-me e planejar melhor minhas aulas com atividades que despertassem o interesse dos alunos.

Desse modo, busquei organizar o conteúdo com mais cuidado para haver motivação e trouxe outras dinâmicas para executar antes de iniciar a aula propriamente dita. Assim, a agitação tende a diminuir.

Em meio a essa situação, os meses foram passando e fui adotando estratégias metodológicas que ora funcionavam com algumas turmas e com outras não. Fui me sentindo mais ou menos segura porque, em algumas situações, não me sentia estável.

Os meses se passaram, o estágio chegou ao final e a diretora assinou minhas fichas. Colei grau. Não parei de dar aulas como eventual nessa escola e continuei até março do ano seguinte, até que tive aulas atribuídas a mim em outra escola.

Início profissional

Considero que minha vida profissional só começou a partir do momento que tive aulas atribuídas a mim e isso ocorreu depois de oito meses da minha colação de grau porque, até então, estava atuando como eventual.

Minhas primeiras aulas atribuídas foram no Ensino Médio, com duas turmas de 1º ano. Fiquei durante três meses com eles, pois a professora tinha saído de licença médica. Foram meses de grande aprendizagem, mas passaram tão rápido que quando dei por mim estava terminando meu período nessa escola.

Novamente estava diante da atribuição e consegui pegar aulas em duas escolas diferentes. Em uma das escolas, uma única turma de 6ª série com aulas livres, ou seja, ficaria com eles até o final do período letivo, o que me deixara mais animada. Já no outro colégio, eram mais turmas de 9º ano, mas era uma substituição de quatro meses por conta de uma licença gestante.

Dedicar-se ao 9º ano com a disciplina de Língua Portuguesa é uma tarefa muito complicada, principalmente por causa das cobranças da gestão escolar devido às avaliações externas. Apesar de tê-los auxiliado por pouco tempo, houve muita cobrança por parte da direção e coordenação da escola. Tinha de trabalhar o conteúdo normal do 9º ano e prepará-los para o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Em setembro, terminou o período de substituição com essa turma.

O período letivo estava quase chegando ao final no mês de outubro e eu precisava ir novamente à atribuição. Consegui aulas livres em uma escola que tinha sido inaugurada em agosto daquele ano. Eram turmas de 5º e 6º anos. Lidar com alunos nessa faixa de idade não era fácil (idades entre 10 e 11 anos). Eles têm muita energia e teria de pensar em aulas um pouco mais dinâmicas; planejar e levar metodologias diferentes. Caso contrário, os estudantes perdiam o interesse.

Desse período, lembro que um dos desafios para lidar com eles era que, na maioria, eram considerados problemáticos; pois, a comunidade escolar era formada por crianças e adolescentes que tinham sido encaminhadas de outras escolas da cidade para esse colégio.

Eram estudantes com histórico de indisciplina. Mas, era compreensível, levando em conta que em sua maioria eram vítimas de violência doméstica,

agressão e maus tratos. Eram crianças, adolescentes que pertenciam a uma condição social precária, muitos relatavam que o pai era presidiário, a mãe estava desempregada e que não tinham o que comer em casa; que a escola era o local onde faziam suas refeições. Muitos chegavam com fome, tanto é que o horário das refeições (nessa escola) era diferente, ou seja, os alunos primeiro se alimentavam e depois iam para a sala de aula.

Esse período com esses educandos foi muito significativo para mim, enquanto professora, pois aprendi muito com eles em razão das experiências que compartilhavam comigo.

Quando penso nesse meu primeiro ano como professora, vejo que lidei com várias situações diferentes que me fizeram sentir sozinha, desesperançada, incertezas por pensar o quanto se torna difícil “ser professor” no início da carreira. Tardif e Lessard (2005) falam da solidão do professor diante de seu grupo de alunos, dizem que: “(...) solidão que é sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, mas, também, de vulnerabilidade, parece estar no coração dessa profissão” (p. 64), além de lidar com fatores externos que se não forem bem trabalhados desistimos nos primeiros momentos.

Os fatores internos apontados por Tardif e Lessard associados aos externos são desestimulantes na profissão.

Em meu segundo ano de formada, as coisas melhoraram um pouco. Parei com a “peregrinação” por diferentes escolas e bairros de Sorocaba.

Já no começo do ano letivo, me foram atribuídas aulas livres em uma escola de periferia, ou seja, permaneceria o ano letivo inteiro com duas turmas de 7º anos do Ensino Fundamental II e três turmas de 1º anos do Ensino Médio.

Foi um pouco mais tranquilo, pois permaneceria o ano inteiro em uma única escola, o que facilitaria o meu trabalho.

As turmas de 7º anos que me foram atribuídas exigia mais planejamento e busca de práticas educativas interessantes que os motivassem a aprendizagem, apesar de eles aderirem de imediato e melhor as atividades propostas, o que não acontecia com as turmas de 1º anos do Ensino Médio. Eles se mostravam apáticos em relação à determinadas propostas.

Foi um ano de intensa aprendizagem; pois, dividia-me entre o planejamento das aulas, a atuação em sala de aula e a possibilidade de ingressar no Mestrado em Educação. (figura 8)

O problema da pesquisa surge a partir de questionamentos meus, enquanto professora, me constituindo na profissão: o que é necessário saber para se tornar professor, a partir da identidade docente.

Nessa direção, Gatti (1996) afirma que “A identidade não é somente um constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas (...)” (p. 86). Ou seja, é construída a partir de nosso movimento social, histórico e cultural.

Ainda nessa perspectiva, Dubar (2005) afirma que as identidades das pessoas não se fazem sozinhas, e que elas se dão na relação com o outro. A identidade pode ser entendida como um elemento de pertença social que vai se constituindo na apropriação de símbolos e o reconhecimento de si no outro.

Assim, a partir do problema, buscamos dialogar com os autores e seus estudos, tentando construir uma compreensão ampla de um fenômeno complexo.

Dessa maneira, podemos perceber que a relevância do trabalho para que os docentes possam compreender o processo de se aperceberem como se tornam professores é importante para esses estudiosos citados e para os educadores em si.

Assim, se anuncia a seguinte questão problematizadora: a produção de fanzines pode revelar como os professores de uma escola pública percebem suas identidades profissionais? Desse modo, surgiram a pergunta e os objetivos da pesquisa.

PERGUNTA DA PESQUISA

Como os professores de uma escola pública percebem suas identidades profissionais a partir da produção de fanzines?

OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo Geral:

Investigar como os professores de uma escola pública percebem suas identidades profissionais para compreender como se tornaram professores.

Objetivos Metodológicos:

- 1) Produzir fanzines associados às narrativas (auto)biográficas, o biograficizine;
- 2) Analisar os fanzines através da semiótica na perspectiva das identidades profissionais docentes;
- 3) Entrevistar os professores para complementar a análise semiótica, compreender junto com os professores as suas percepções no fanzine.

O trabalho de campo se deu por meio da realização de duas oficinas para a produção de fanzines. As oficinas aconteceram em momentos diferentes.

A primeira aconteceu em novembro de 2015 e foram produzidos fanzines individuais.

A segunda oficina foi realizada em novembro de 2016 e a produção consistiu em um fanzine em grupo.

As duas oficinas contemplaram a mesma temática, a percepção dos professores sobre suas identidades profissionais docentes.

Após as oficinas, foram realizadas entrevistas devido à necessidade de se produzir mais dados para um maior aprofundamento na compreensão coletiva de tornar-se professor.

Esta introdução contempla a narrativa do meu percurso formativo, profissional e acadêmico, no qual apresento as justificativas pessoais e acadêmicas para a realização da pesquisa. Revelo o objeto de estudo, o problema, os objetivos e o percurso metodológico da pesquisa, os três capítulos da pesquisa.

Na sequência do trabalho, no primeiro capítulo apresento os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa, a partir das contribuições de: Pereira-Diniz (2013), André (1999, 2009), Zeichner (1998), Xavier (2014) para situar a referida pesquisa no campo da Formação de Professores, Dubar (2005, 2009), Borba (2001) referenciam a fundamentação teórica sobre as identidades profissionais, Nóvoa (2007, 2009) dá suporte para compreender como se torna professor, Passeggi, Souza e Vicentini (2011), Câmara (2012), Cunha (1997), Freitas e Galvão (2007), Silva e Costa (2009), Sicardi (2008) para fundamentar as narrativas, Santos Neto (2010) apoio teórico com os biograficizines, Lourenço

(2006), Pereira (2006), Magalhães (2003), Andraus (1999, 2006), Nattivi (2010), Meirelles (2010), Mello (2010), Lima e Miranda (2010) são os referenciais teóricos do fanzine, Santaella (1983, 1989, 1995, 2008) referencia a análise semiótica Peirceana.

No segundo capítulo, descrevo o trabalho de campo, a escolha dos procedimentos e instrumentos utilizados para a produção de dados das percepções dos professores sobre a identidade profissional docente no fanzine, apoiado nos referenciais: Deslauriers e Kérisit (1992), Gunther (2006), Ludke e André (1986).

No terceiro capítulo, é, inicialmente, realizada a análise dos fanzines a partir do referencial analítico da semiótica Peirceana apoiada em Santaella (1983, 1989, 1995, 2008) e discutido os resultados a partir da identidade profissional em Dubar (2005, 2009) e identidade docente em Gatti (1996, 2007), Ludke e Boing (2004). A semiótica se revelou um recurso analítico limitado no trabalho com narrativas. Portanto, para se chegar a uma compreensão mais aprofundada sobre o tornar-se professor, realizo as entrevistas; pois, havia a necessidade de se produzir mais dados para construir uma compreensão coletiva. Para isso, apropriado de outro referencial analítico: os eixos elaborados por Nóvoa (2009), definidos como os cinco P - Prática, Profissão, Pessoa, Partilha e Público.

Nas considerações finais, recapitulo a proposta de pesquisa, faço uma síntese do percurso da pesquisa e eu, enquanto pesquisadora, avalio as dificuldades e os aportes encontrados durante a investigação, os resultados e objetivos atingidos para o campo da Formação de Professores e a identidade profissional.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentados os Fundamentos Teóricos e Metodológicos que dão sustentação à pesquisa.

Início o assunto fazendo uma breve apresentação do campo da Formação de Professores no Brasil. Em seguida, discuto como se constroem as identidades profissionais de professores, partindo da premissa que essas identidades se constroem na transação entre dois processos identitários: o biográfico (identidade para si) e o relacional (identidade para outro); na articulação desses dois processos de trajetória pessoal se delineiam quatro formas identitárias.

Após apresentar a construção das identidades profissionais dos professores, busco compreender as narrativas (auto)biográficas e o fanzine, de maneira associada, para poder traçar uma relação entre os dois, entendendo o fanzine como uma forma de narrativa.

Para se chegar a essa compreensão do fanzine narrativo (auto)biográfico, traço a história e o desenvolvimento da narrativa (auto)biográfica enquanto método investigativo e realizo o entrelaçamento do fanzine com as narrativas (auto)biográficas, constituindo no fanzine narrativo (auto)biográfico (ou biograficzine) um dispositivo produtor de sentidos e formativo.

1.1 Breve apresentação do campo da Formação de Professores

Falar do campo da Formação de Professores torna-se necessário para compreender como ele se constituiu enquanto campo de pesquisa; das mudanças sofridas na direção dos estudos realizados, tanto no que refere ao objeto de investigação quanto nos métodos de pesquisa.

Nesse sentido, pode-se entender onde este trabalho se insere e como as identidades de professores foram surgindo enquanto temática de investigação dentro do campo da Formação de Professores.

Diniz-Pereira (2013) explica que a definição de campo deve ser entendida pela concepção de Pierre Bourdieu, que diz:

Os campos se estruturam a partir de relações de aliança e/ou conflito entre os diferentes agentes que lutam pela posse de determinadas formas específicas de capital. As hierarquias no interior de cada um desses campos se estabelecem pela maior ou menor detenção, pelos agentes, dessas formas específicas de capital. Nos campos de produção de bens simbólicos e culturais, a forma específica do capital que move as lutas no interior do campo é o capital simbólico expresso em formas de reconhecimento, legitimidade e consagração, institucionalizadas ou não, que os diferentes agentes ou instituições conseguiram acumular no decorrer das lutas no interior do campo (BOURDIEU, 1990: APUD; PEREIRA-DINIZ, 2013, p. 146).

Dessa maneira, entende-se o sentido de campo como o de espaço social, e que esse espaço sofre interferências políticas, de poder, econômicas, culturais, e, portanto, suscetível a transformações. O campo da Formação de Professores foi definido como uma linha de estudos a partir de 1973.

Não que anteriormente a essa definição não se realizassem pesquisas sobre a formação de professores. Tais pesquisas eram realizadas, só não eram vistas com o potencial de se tornar um campo a ser explorado pelos pesquisadores. Sua consolidação como campo de pesquisa aconteceu em 1986.

No Brasil, os estudos envolvendo o campo da Formação de Professores foram explorados e examinados por pesquisas tipo “estados da arte”, além de levantamento bibliográfico.

Segundo Diniz-Pereira (2013) esses estudos trazem sua importância no sentido de analisar em que direção o campo vai tomando forma, as metodologias aplicadas nas pesquisas, os objetos a serem estudados, que temáticas estão sendo abordadas, além de perceber as interferências que os contextos de ordem política se imprimem nas pesquisas.

Tomo como exemplo um trabalho de André et al (1999), só para se ter uma melhor compreensão: no artigo intitulado “Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil”, os autores realizaram um exame acurado das produções de teses e dissertações produzidas no período que compreende os anos de 1990 a 1996; as publicações de 10 periódicos da área de educação, no período de 1990 a 1997, além de trabalhos de pesquisa que foram apresentados no Grupo de Trabalho Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), envolvendo o período de 1992 a 1998.

Com esse trabalho, os autores puderam constatar o crescimento das produções no período de 1990 a 1996.

As produções analisadas pelos autores evidenciaram 115 artigos, produzidos no período de 1990/1997, distribuídos em 10 periódicos diferentes da área de educação.

Quanto aos trabalhos apresentados no GT formação de professores da ANPED, nos anos de 1992 a 1998, houve um total de 70 atividades.

A partir de trabalhos como esse, é possível notar o crescimento ocorrido no volume das produções. Em termos de números, se as temáticas da formação de professores acompanharam esse crescimento, quais foram os tipos de produções, quais desses periódicos receberam a maior parte e assim por diante.

Outro dado importante sobre as pesquisas no campo da Formação de Professores é sinalizado por Zeichner (1998) ao dizer que quando iniciou sua carreira como formador, em 1976, o que predominava nos Estados Unidos era o tipo de pesquisa experimental quantitativa, sempre tentando verificar a eficácia de diferentes métodos de treinamentos em tarefas específicas, ou seja, esse tipo de pesquisa se preocupava em demonstrar o quanto os professores poderiam ser eficientes em situações distintas.

No entanto, tais pesquisas não avaliavam se esses tipos de métodos exerciam efeitos em longo prazo na maneira como os professores viriam a ensinar após a formação inicial.

O autor diz que nessa época as pesquisas não se preocupavam com o que se passava na mente de professores e alunos, e sabia muito pouco sobre o que acontecia nos cursos de formação de professores. A preocupação das pesquisas estava em criar um modelo de comportamento para os professores e verificar a eficácia das estratégias na formação dos professores, sem levar em conta como se dava a condução e a interpretação de tais estratégias.

No Brasil, as pesquisas realizadas até 1981 no campo da Formação de Professores tinham a mesma preocupação das pesquisas realizadas na Formação de Professores nos Estados Unidos, ou seja, a preocupação em consolidar métodos para treinar os professores.

A década de 1980 se inicia com um período de descontentamento, principalmente com a formação de professores e com a educação de modo geral. Foi um período de acalorados debates no que se refere à formação de professores. Nessa época, as produções traziam análises com um teor ideológico, denotando a influência dos ventos da abertura política no país, inspirando sentimentos de posicionamento contra os modelos de formação antigos.

Em meados da década de 1980, Zeichner (1998) diz que houve nos Estados Unidos um deslocamento da natureza das pesquisas sobre a formação de professores: até aquele momento, os estudos que tinham um caráter positivista experimental e de quase experimentos sobre a eficácia dos treinamentos de professores para o uso de certas habilidades docentes; a partir daí, começam a focar variedades diferentes de metodologias, além de se estender a questões e temas de investigação mais amplos.

A partir de pesquisas com métodos naturalistas e interpretativos, como buscas etnográficas, narrativas e análises críticas é que se começa a reconhecer a existência do pensamento do professor. Dá-se, então, importância aos cursos de formação inicial no que diz respeito ao desenvolvimento e a influência dos aspectos cognitivos e morais do professor.

Assim, nas palavras de Zeichner (1998, p. 78), acontece uma “extraordinária mudança na natureza do campo da pesquisa sobre formação docente” nos Estados Unidos.

Essas mudanças na natureza da pesquisa sobre formação de professores se estenderiam a outros países com elevado número de trabalhos, que trariam o professor para o centro das pesquisas.

A partir da década de 1990, no Brasil, ainda tínhamos um crescente número de estudos que focalizavam as práticas pedagógicas, mas já surgiam estudos em que o professor era o foco da investigação, ainda de forma tímida.

Com o início dos anos 2000, essa tendência de dar voz aos professores, vida de professor e as identidades de professores, viria se fortalecer.

As pesquisas, até aí, tinham o caráter de compreender como poderiam formar professores, e o que passa a surgir é um novo olhar para as pesquisas.

Começam a destacar uma nova visão, ou seja, de se preocupar “como se torna professor?”

Elas se voltam para as identidades desses professores, para a construção das múltiplas identidades.

Como já foi dito antes, estes exemplos de investigação servem para demonstrar em que direção as pesquisas caminham; o que de original elas trazem; quais dados científicos que podem ajudar a fortalecer o campo da Formação de Professores; além de permitir novos parâmetros para a construção de políticas educacionais e melhorar a prática dos professores.

Zeichner (1998) diz que a pesquisa na formação de professores nos Estados Unidos tem crescido muito, mas é preciso tomar conhecimento das pesquisas e pesquisadores do resto do mundo.

Os pesquisadores estadunidenses precisariam abandonar o título de portadores do conhecimento, de sabedores de tudo, e interagir com aqueles outros que também fazem pesquisa, compartilhando conhecimento.

Libânia Xavier (2014) realizou um trabalho muito importante de pesquisa no campo da Formação de Professores, um estudo abordando o processo de construção social e histórica da profissão docente nos últimos 30 anos.

Nesse trabalho, a autora se debruça sobre produções fora do Brasil de autores ingleses e franceses, além de publicações de espanhóis; e trabalhos que resultaram do intercâmbio de pesquisadores brasileiros e portugueses. Compreender a questão da profissão docente é de interesse para a comunidade científica, tanto brasileira como no contexto internacional.

...cabe chamar a atenção que a questão da Identidade Profissional tem recebido nos estudos nacionais e internacionais. Essa atenção vem atendendo ao interesse por perceber as particularidades da profissão e, desse modo, identificar os óbices que se colocam a compreensão de seus limites e potencialidades. (XAVIER, 2014, p. 844)

Desse modo, concordo que é necessário realizar estudos nessa direção para compreender as particularidades da profissão, percebida pela identidade profissional, no sentido de contribuir para as melhorias na carreira. Afinal, para o professor, sua identidade profissional influi em seu fazer diário dentro da sala de aula com seus alunos.

Dessa maneira, chamo a atenção para um artigo de Marli André (2009), no qual a autora discute as influências sofridas pelas pesquisas no campo da Formação de Professores. Com relação aos discursos políticos e as mídias, no que se refere aos temas e metodologias, André (2009) diz que:

...resultados de pesquisas que usam grandes amostras, dados quantitativos e análises estatísticas, muito deles realizadas por economistas, sociólogos ou cientistas políticos (...) recebem enorme cobertura na mídia e seus resultados passam a influenciar a definição de políticas e a balizar premiações e punições de escolas e de educadores. (p. 274)

E assim, o que se pode perceber é o quanto o trabalho docente é desvalorizado por políticas de educação, pela mídia e, conseqüentemente, pela sociedade que vê através das mídias a validação dessa desvalorização.

A autora nesse trabalho ainda chama atenção para as pesquisas baseadas em dados quantitativos e para o privilégio que o Estado Avaliador dá para esse tipo de pesquisa: uma investigação que pode refletir numa maior regulação e controle dos professores por parte do sistema.

Dessa forma, pode-se constatar que as pesquisas se configuram como um caleidoscópio de possibilidades, no sentido de que ao mesmo tempo em que servem para superar fragilidades, dando-nos a conhecer de que forma podemos lidar com os problemas da formação de professores, criando políticas que beneficiam os professores, servem também para estabelecer políticas duras, controladoras, que tem como fim a responsabilização dos professores pela precariedade na educação.

A partir de pesquisas com a finalidade de mensurar a eficácia do trabalho docente, as mídias têm propagado campanhas para investir na formação do professor, cujo clichê é de que o futuro da educação está nas mãos dos educadores, ou seja, as crianças que são o futuro da nação.

O que se percebe é a responsabilização dos professores por parte dessas campanhas, mas a educação não se faz somente pelos docentes.

É preciso um envolvimento maior por parte dos sujeitos que constituem a escola: gestores, professores, alunos, pais, comunidade, sociedade, políticos que

são os responsáveis pela criação desses regimes educacionais que influem no fazer do professor.

Nesse sentido, concordo que sejam necessários mais investimentos na formação do professor, mas é necessário que gestores, professores, alunos, pais, comunidade, sociedade, políticos, façam sua parte para melhorar a educação.

Dessa maneira, pode-se inferir através dessa breve apresentação que desde que foi instituído como campo de pesquisa, a Formação de Professores tem-se mostrado um campo complexo e em constantes transformações.

Desde sua criação percebe-se o caminho percorrido pelas pesquisas, com abordagens no início quantitativas, e depois mais de trinta anos de abordagem qualitativa, e mais recentemente as pesquisas tem-se intitulado quali-quantitativa, mesclando as duas abordagens. Esse tipo de abordagem torna-se positivo, no sentido de possibilitar uma gama maior de estudos.

As tendências dos objetos de investigação também vêm sofrendo transformações ao longo desse percurso, as metodologias utilizadas para coletar e compreender dados, como as narrativas de professores, possibilitaram estudos para compreender o que se passa na cabeça do educador e suas subjetividades. Inicialmente, as temáticas tinham uma preocupação com a formação inicial; em seguida, estudos na formação continuada passam a ser tendência.

Passou-se muito tempo fazendo pesquisas baseadas nas práticas pedagógicas. Nos dias atuais, as identidades de professores e a profissionalização são as temáticas mais presentes nas pesquisas.

Portanto, como a temática desta pesquisa é a identidade profissional de professores, abordarei este tema, conceituando-o para que se possa entender melhor a relação do objeto de estudo com a temática; para, assim, compreender suas nuances.

1.2 Identidades Profissionais

Neste item, discuto o conceito de identidade profissional tomando como principal referência a abordagem sociológica francesa orientada pela Socialização e Identidade Profissional, tendo em Dubar um de seus principais estudiosos.

Dubar (2005; 2009) tem aprofundado os estudos das configurações identitárias para compreender como elas se constituem, se reproduzem e se transformam. Desse modo, entende a ideia de identidade como “forma identitária” e afirma que as formas identitárias profissionais se dão nas relações sociais e de trabalho.

Os estudos sobre os processos e identidade dos sujeitos são temáticas muito estudadas por diferentes áreas das Ciências Humanas e amplamente discutidas nas Ciências Sociais; atuais nas discussões da modernidade, um espaço de tensão entre a subjetividade individual e coletiva.

Perante as situações dadas do mundo vivido, os sujeitos se corporificam em movimentos de contextualização e descontextualização, gerando movimentos contraditórios no processo histórico. (BORBA, 2001, p. 27)

Em Dubar (2005, 2009) é que a ideia de identidade como “forma identitária” se configura nas relações sociais e de trabalho; seus estudos sobre os processos de socialização em que as identidades profissionais se constroem e reconstroem ao longo da existência foram desenvolvidos durante décadas.

Esses estudos possibilitam analisar as formas de identificação profissional de professores, como essas formas identitárias se constituem a partir de quatro categorias de análise: identidade do “distanciamento”, identidade “fusional”, identidade “negociatória” e identidade “afinitária”.

Para Borba (2001) tal análise permite uma explicação compreensiva das identidades profissionais dos professores, partindo do pressuposto de que a noção de identidade se constrói dialeticamente na interação social, ou seja, articulando entre dois processos identitários: a identidade para si (biográfico) e a identidade para o outro (relacional).

Dubar (2009) diz que os modos de identificação que existem são variáveis, ao longo da vida pessoal e profissional, cujo destino e categorias vão depender do contexto. E, ainda, nessa perspectiva:

Essas maneiras de identificar são de dois tipos: as identificações atribuídas pelos outros (o que chama “identidade para outrem”) e as identificações reivindicadas por si mesmo (“identidades para si”). Pode-se sempre, com efeito, aceitar ou recusar as identidades que lhe são atribuídas. Pode-se identificar-se de modo diferente daquele que é praticado pelos outros. (p. 14)

Dubar (2005) utiliza as expressões “Identidade para o outro” e “Identidade para si” para deixar em evidência as engrenagens sociais que estão à disposição das identificações, as quais se produzem pelos “atos de atribuição” e “atos de pertença” da identidade.

Segundo o autor, a “Identidade para outro” é a expressão do que os outros acham que você é e podem ser analisadas a partir do interior de um sistema em ação, a partir de uma ação em comum em que esteja ocorrendo operações de força entre os sujeitos envolvidos.

A “Identidade para si” expressa a imagem que o sujeito faz de si ou seu projeto de vida, não havendo necessidade de os dois atos se corresponderem e sim os dois atos poderem ser conflitantes em sua convivência. Ademais, a identidade que o outro nos atribui, que pode ser um nome, título, número ou um código, ocorre a partir de uma legitimação de um grupo, classe ou categoria que infere um sentido de objetivação e justificação.

Desse modo, Borba (2001) citando Goffman (1980) diz que:

... estaria favorecendo uma “identidade virtual”, mais próxima de uma modelagem construída com imagens que o grupo tem do sujeito, favorecendo o distanciamento entre o sujeito e seu papel e o uso da máscara como saída para administrar a impressão que o grupo tem dele. (p. 38)

A “Identidade para si” reivindica “atos de pertença” quando o sujeito absorve dentro de si a trajetória social adquirindo uma grande importância subjetiva.

Dubar (2005, p. 107) afirma que “a história que se conta daquilo que são” remete a uma “identidade social real”.

Segundo Borba (2001) essas duas formas identitárias estão sempre sendo tensionadas a partir de “estratégias”, de transações objetivas e subjetivas, a fim de causar reduções em seus desvios e não concordâncias.

A autora segue dizendo que a partir dessas estratégias pode-se considerar que as “transações externas” ocorridas entre o professor e os significados daquilo que está definido têm, por fim, acomodar a “identidade para si” a “identidade para outro”.

E que as “transações internas” servem de proteção à identidade herdada e ao desejo de construção de novas identidades. Nesse caso, faz a acomodação da “identidade para outro” a “identidade para si”. (BORBA, 2001, p. 38)

Ao ocorrer essas transações, elas se dão por meio de contradições e conflitos, pois os sujeitos que buscam formas identitárias em processos mais abertos ocupam um lado, enquanto que o outro lado, em um espaço profissional, encontram sujeitos ofertando identidades com atribuições pré-definidas.

Segundo Borba (2001) essa negociação é construída em uma comunicação complexa porque não há como ela ocorrer se não houver a criação de etiquetas autoritárias de identidades pré-definidas a partir de trajetórias individuais.

Sem que haja um consenso preestabelecido anteriormente, mas de maneira implícita, fica determinada a redefinição de critérios, condições e competências a partir dos vários níveis de objetivação e subjetivação.

Portanto, a trajetória dos professores traz em seu âmago todos os tipos de buscas pessoais, de poder, status e progresso em seu projeto de vida; nas estratégias de serem reconhecidos; nas experiências vividas produzindo ações de ruptura ou continuidade no modo relacional com o grupo profissional.

E, por outro lado, estão as instituições e os seus sistemas de ação dentro do espaço profissional cheio de cultura e poder, produzindo uma forma de reconhecimento que determina uma identidade virtual desses professores.

Borba (2001) diz que essa articulação é feita de maneira contraditória a partir dos espaços identitários.

Em seu ambiente profissional, a comunicação é exigida a partir da empatia, da cooperação, nas normas da cultura escolar, no espaço escolar.

E que esse espaço é feito a partir da junção de trabalho e formação como determinantes das identificações profissionais e sociais dos professores.

O professor da educação básica quando ingressa na profissão já tem um conhecimento pré-definido da carreira; pois, ele já frequentou por muitos anos a escola como aluno na escolarização inicial. Depois, pesquisou, observou e estagiou durante o início de sua formação.

Dessa maneira, fica em evidência que a atividade profissional do professor na educação básica está impregnada de significados que vêm das pertencas ao

modelo “ser professor” que foi construído de maneira afetiva durante a experiência na escolarização e em outras experiências políticas, religiosas, étnicas e culturais adquiridas da família, da comunidade e classe social.

Outro aspecto que se torna importante diz respeito à continuidade da formação do professor, a cargo do estado, que promove uma formação que não corresponde às necessidades que precisam ser supridas.

Dubar (2005, p. 112) traz importantes observações quanto a essa questão do trabalho e da formação ao afirmar que “a formação tornou-se um componente cada vez mais valorizado não somente no acesso aos empregos, mas também nas trajetórias de emprego e nos abandonos de emprego”.

Então, pode-se entender, nesse aspecto, que se conhecermos como construímos nossas identidades profissionais, as nossas práticas educativas como nos comportamos frente às situações, a capacidade de desenvoltura para lidar com problemas dentro da sala de aula, tornamos professores, seremos professores de sucesso.

Além disso, tem-se de levar em consideração que o professor se movimenta em dois espaços, o eu (pessoal), sua vida pessoal, cotidiana, com suas angústias, alegrias; e o eu (profissional) da escola, da sala de aula, seus alunos.

Portanto, uma rede complexa de atuação, além de ter em conta a responsabilidade por seus alunos.

Nesse sentido, Gauthier (1998, p. 17) diz “que ele deve instruir e educar de acordo com determinados valores” e ainda que é preciso autoconhecimento por parte do professor e, desse modo, “A sentença ‘conhece-te a ti mesmo’, do oráculo de Delfos, poderia ser aplicada ao ser professor, que é necessário saber ou fazer para ser um professor, verificar como se constituiu sua identidade profissional, saberes necessários a sua prática, atitudes e habilidades utilizadas no seu universo da sala de aula”.

Assim, um autoconhecimento de si e da profissão é primordial para o docente.

Dentro das relações de trabalho, os professores atuam num ambiente coletivo que é incerto e complexo. Dentro desse contexto deverá produzir “para o outro” e investir “para si”.

Assim, esse processo identitário se constrói em diferentes níveis e por parceiros múltiplos: os colegas de profissão, a gestão, o formador dentro e fora da instituição, a família, as associações. Xavier (2014) diz que:

Essa construção identitária adquire uma importância particular nos campos do trabalho, do emprego e da formação, nos quais os indivíduos buscam conquistar o reconhecimento de sua competência profissional, ao mesmo tempo em que participam na atribuição dos status sociais a seus pares. (p. 833)

Para se ter o reconhecimento da identidade profissional é um processo bem mais dimensional que o próprio trabalho, uma vez que está atrelado a outros espaços de afirmação de saberes e competências para a ação.

A partir desse movimento de transação que envolve o sujeito e as instituições de um lado (relacional); e do outro lado, temos os sujeitos e sua trajetória com marcas do que foi vivido (biográfico).

Dubar (2005) apresenta um esquema estrutural das formas identitárias, síntese de suas pesquisas realizadas na França nas décadas de 1960, 1970 e 1980, o que permite, por meio do perfil das gerações profissionais e dos mercados de trabalho, realizar uma análise histórica.

Dessa maneira, torna-se importante entender os processos formativos da identidade. O autor destaca quatro identidades típicas em ação no trabalho:

Identidade do “distanciamento”: relaciona estratégias de oposição com preferências individuais.

Identidade “fusional”: relaciona estratégias de aliança com preferências coletivas.

Identidade “negociatória”: relaciona estratégias de oposição a polarização no grupo.

Identidade “afinitária”: relaciona estratégias de aliança com preferências individuais.

Portanto, no tópico seguinte, veremos essas formas identitárias mais a fundo, compreendendo suas características.

1.2.1 Formas identitárias dos professores e suas características

Esse espaço atingido pelas identidades profissionais é imprescindível à medida que se compreende cada forma identitária, que é o resultado obtido das transações ocorridas entre os sujeitos e as instituições e também a partir do sujeito, ao deparar com mudanças/ inovações e seu passado.

As interpretações dessas quatro formas identitárias, que são: identidades do “distanciamento”, “fusional”, “negociatória” e “afinitária” se dão a partir de formas de articulação entre relações objetivas e relações subjetivas.

Dubar (2005) diz que essas transações objetivas são relações estabelecidas pelos sujeitos com o ambiente de trabalho e com o que ele recebe em troca do que ele contribuiu a partir de seu trabalho para a sociedade.

A transação subjetiva se refere à relação de tempo do sujeito com o trabalho, projetos de vida e a identidade construída durante toda a existência, a partir do contexto social e da identidade familiar e seus valores incutidos, além de poder ser vivenciada pelo sujeito continuamente, fazendo projeções que estão por vir, criando rupturas ao não projetar um futuro para si dentro do ambiente de trabalho de sua identidade passada.

Na transação objetiva, compreendendo as relações da empresa/instituição, tanto a continuidade quanto a ruptura podem ser reconhecidas ou não, dando a perceber, dessa maneira, quatro formas identitárias.

A primeira forma identitária se relaciona a uma “identidade estável ameaçada” (ALVES et al, 2007), tem na base de sua constituição uma identidade em “distanciamento” (DUBAR, 2005), ou seja, em crise.

Sua constituição identitária depende da cultura do mundo da ocupação profissional ao se encaixar nessa forma de identidade.

A pessoa tem sua identidade biográfica (para si) focada e lapidada em seu ambiente de trabalho.

A partir da experiência, constrói na prática o profissional que é e não dá valor a uma formação que não seja dentro do ambiente de trabalho.

Considera que só aprendem fazendo; não se nega a realizar treinamentos para melhor desempenhar sua profissão, mas não considera que as teorias poderão ajudar nesse processo de melhoria em sua carreira.

Pertence a grupos que se orgulham de realizar seu trabalho de maneira igual.

Neste caso, a relação (para si) do grupo é centrada no ambiente de trabalho. Depende de um líder que diga o que deve ser feito, resiste a mudanças, tem uma relação forte com o trabalho/salário. Aqui, o trabalho ocupa o centro da identidade.

A transação objetiva (espaço, contribuição-retribuição) supera a subjetiva e não experimenta avanço profissional.

O educador, no caso da identidade docente, não se vê fazendo outra coisa em outros ambientes de trabalho.

Levando em conta os professores, dentro desta forma identitária (identidade estável ameaçada ou de distanciamento), suas identidades profissionais seriam construídas a partir do cotidiano, na experiência, valorização da aquisição dos “saberes práticos”.

Novas formações não seriam buscadas, mas não se negam a treinamentos, dependeriam de uma liderança e, a todo o momento, se sentem ameaçados.

Aceitam o que são impingidos pelo sistema, os programas e suas burocracias. Não participam de decisões.

Em uma situação de crise, viveriam uma “identidade de exclusão” a partir de demandas de “novas competências”. Promoveriam a ruptura na transação subjetiva.

Dubar (2005, p. 275) diz que nesta forma identitária “as suas perspectivas anteriores são questionadas pelas novas formas de polivalência que lhes são propostas”.

Dessa forma, a transação subjetiva permanece esperançosa de um avanço futuro, mas a transação objetiva se orienta nas políticas institucionais.

Dubar (2005) chamou a segunda forma identitária de “identidade fusional” e Alves et al (2007) chama de “identidade bloqueada”.

O trabalhador que desempenha uma atividade “por ofício” e tem total identificação com a instituição, diante de novas exigências solicitadas ao “novo profissional”, se bloqueia.

Ao realizar esse bloqueio passa a realizar seu trabalho a maneira de um robô, sem transparecer qualquer tipo de sentimentos pelo que está executando.

Quando os professores se encontram nesta forma identitária, realizam um trabalho sistematizado.

Apesar de serem flexíveis no desempenho de suas funções, não se sentem creditados pelos outros colegas.

Porém, da parte da escola, recebem seus créditos por executarem seu trabalho com êxito. Mas, na transação subjetiva, percebem que não se sentem satisfeitos por atingir certo êxito em seu trabalho. Em pouco tempo, perdem sua identidade, incorporando a escola.

A terceira forma identitária, chamada de “negociatória”, é construída a partir da conformação, gerada a partir de transformações, nas relações transacionais subjetivas (para si) e objetivas (para outro). Mostram-se de forma “responsável pela promoção (mobilização)”. (Dubar, 2005).

São profissionais que buscam a promoção, são profundos conhecedores de sua profissão, têm conhecimento da teoria e da prática, além de possuírem capacidade de organização.

A transação subjetiva fornece continuidade para a transação objetiva. Empresa/instituição corrobora com funcionário, há cooperação entre ambos.

Nesse processo, Dubar (2005, p. 293) diz que “a transação objetiva e transação subjetiva se fortalecem e se confirmam mutuamente na construção de uma identidade tanto reconhecida pela empresa quanto socialmente legítima”.

Essa forma identitária na relação com os professores se configura naqueles que se responsabilizam pelas atividades escolares, tomando para si tarefas que, se realizadas com sucesso, tanto possam beneficiar a si quanto a escola. Esses educadores veem que se a escola atingir resultados exitosos eles também serão beneficiados.

É uma identidade de “responsável por sua promoção” (Dubar, 2005, p. 293); sentem que pertencem àquele lugar e que o sucesso desse local de pertencimento será o seu também.

Já a quarta forma identitária, chamada de “afinitário”, é construída nas alterações e complementações sofridas dentro do espaço de trabalho. Mostra-se de maneira “autônoma e incerta”.

O trabalhador infere a si um valor alto e seu trabalho não corresponde a esse valor. Sua formação continuada vai à contramão do que é esperado pela

empresa ou a empresa não tem conhecimento dessa formação continuada. Não há afinidade entre o trabalhador e o empregador.

O trabalhador não “veste a camisa” da empresa (usando um jargão do mercado de trabalho) e, na contramão, a empresa não se importa com o trabalhador. Nas relações transacionais a objetiva (contribuição/retribuição) está em função da transação subjetiva.

Na relação com os professores, essa forma identitária configura uma identidade “autônoma e incerta”, demonstrando que os educadores que ocupam essa forma são aqueles que veem na sua formação um meio de alcançar metas mais altas, um investimento pessoal.

Buscam a formação continuada, tanto dentro da escola quanto fora e veem nessa formação uma importância maior que a do trabalho prático. Não se sentem pertencentes àquele espaço.

Sua identidade social pode flutuar a partir do conhecimento teórico e podem se sentir direcionados a uma carreira acadêmica.

Dessa maneira, os professores vivem de modo intenso essas quatro formas identitárias, criando definições de si e dos outros.

Nesse sentido, Dubar (2005) afirma que as constituições da identidade estão sempre se movimentando e mudando. Isso possibilita que um trabalhador que seja estável em um determinado momento pode se tornar uma ameaça; e aquele que é instável possa passar a ser um aliado.

Assim, a identidade pode ser compreendida como “um resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. (DUBAR, 2005, p. 136)

1.2.2 Propostas para a Formação do Professor centradas no Pessoal e Profissional

A compreensão de como os professores se tornam docentes faz parte dos objetivos desse trabalho. Nesse sentido, Antonio Nóvoa (2009) sugere um conceito novo, usando o termo “disposição” no sentido de romper com a definição de “competências”. Ao sugerir essa nova concepção, ele parte do intento de se

olhar atentamente para as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. Essas disposições são compostas de cinco partes, que são:

- 1. O conhecimento:** o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem.
- 2. A cultura profissional:** ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes.
- 3. O tacto pedagógico:** a capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar.
- 4. O trabalho em equipa:** os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola.
- 5. O compromisso social:** comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente. (NÓVOA, 2009, pp. 30-31)

Assim, a partir dessas cinco disposições, Nóvoa (2009) elaborou cinco propostas para a formação do professor, que são os cinco “P”; “P1- Práticas”, “P2- Profissão”, “P3- Pessoa”, “P4- Partilha” e “P5- Público”.

P1- Práticas

Na qual Nóvoa (2009) defende uma formação centrada na práxis, voltada para a aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar, mas tomando como base uma prática investida de teoria e metodologia, promovendo a construção de um conhecimento profissional docente.

Dessa maneira, seria a construção de um profissional dentro do espaço que lhe é característico. Ademais, se constituindo por meio de uma prática reflexiva; pois, Nóvoa (2007) diz que “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática”. (p. 16)

P2- Profissão

Nessa direção, Nóvoa (2009) diz que “A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”. (p. 36)

A partir dessa proposta, os educadores ocupariam o lugar dos “cientistas da educação”, ou seja, esses docentes mais experientes na profissão seriam responsáveis por introduzir os professores iniciantes na cultura profissional, o que, de certo modo, aliviaria o sofrimento de muitos professores quando estão aprendendo o trabalho ou em início de carreira. Pois, não se saberia sozinhos, responsáveis por algo que ainda nem têm noção do que seja, a complexidade que é ensinar.

Para Imbernón (2004), contemplar uma formação que não seja vista somente a partir do domínio das disciplinas científicas e acadêmicas, mas que seja participativa nas práticas profissionais seria uma forma de estabelecer um novo modelo de formação. O que vai ao encontro da proposta de Nóvoa (2009) e concordando com o autor que uma formação baseada na investigação só faz sentido se for dentro da profissão.

P3- Pessoa

O autor diz que: “A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico” (p. 38), ou seja, é necessário compreender o ensino como uma profissão desempenhada por humanos e para humanos, uma troca relacional.

E, nesse sentido, entender que as dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à aprendizagem, às diferentes realidades sociais e culturais estão dentro dessa perspectiva humana e relacional do ensino. O olhar do professor tem de estar atento a essas nuances da relação profissional e pessoal; pois, elas se entrelaçam.

À medida que saiba administrar esse processo, o professor consegue envolver seus alunos no trabalho escolar.

P4- Partilha

Nessa proposta, Nóvoa (2009) ressalta que a formação do professor deve se comprometer com a valorização do trabalho em grupo e que a profissão seja exercida de maneira coletiva, trabalhando projetos educativos.

O autor propõe um professor coletivo, participativo dentro das questões que envolvem o grupo de trabalho, partilhando e analisando práticas, criando-se uma rotina de trabalho por meio da supervisão e reflexão das práticas do coletivo. Nesse sentido, o autor diz que essas trocas permitem criar um sentimento de pertença e de identidade profissional.

P5- Público

Nessa proposta, Nóvoa (2009) aponta que a responsabilidade social deve ser um princípio a ser levado em questão dentro da formação do professor, garantindo ao docente um espaço público de comunicação e de participação, ou seja, que a escola é um lugar onde se promove uma troca relacional e comunicável, mas que o colégio não favorece essa troca com o exterior. A começar pelo fato de o professor não saber falar sobre a função que desenvolve dentro da escola e a escola cria empecilhos a sua avaliação ou prestação de contas sobre seu trabalho.

Dessa forma, concordo com o autor que o colégio deveria abrir-se mais à sociedade, mostrando seus sucessos e seus fracassos, abrindo-se à participação do exterior.

Quanto aos professores, a necessidade de saber comunicar ao público o seu trabalho é primordial para se fazer compreendido, além de tornar-se participativo nos debates públicos, principalmente em questões que vão influir em seu trabalho. Portanto, é necessário aprender a comunicar. E outro ponto que o autor destaca é quanto à responsabilidade que é atribuída à escola na formação dos estudantes, mas só isso não adianta. É preciso dar espaço para as vozes que vêm da escola e que esta seja capaz de decidir sobre os assuntos que lhe são pertinentes.

Dessa forma, essas cinco disposições apontadas aqui são propostas para se trabalhar na formação de professores e que podem ajudar a tornar-nos professores.

A seguir, apresento as narrativas (auto)biográficas enquanto método investigativo e formativo.

1.3 Narrativas (Auto)biográficas como método investigativo e formativo

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. O senhor mesmo sabe (Riobaldo, Grande sertão: veredas).

Escolhi esse trecho de Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa, como forma de ilustrar a compreensão do que seja uma narrativa (auto)biográfica, pois o personagem central, Riobaldo, põe-se a contar sua história de vida. Ele vai buscar nos recônditos de sua memória acontecimentos e narra a um estranho que aparece em suas terras.

Como ele bem frisa no excerto acima, contar seguido, cronologicamente fica difícil, ele escolhe contar através dos seus sentimentos, horas de alegrias, horas de dor e, nesse jogo, sua história vai sendo narrada, trazendo o passado para o presente que acaba se tornando recente e o presente ficando distante.

Tendo como ponto de partida que este trabalho é sobre e com narrativas (auto)biográficas e tomando como referência as palavras de Passeggi, Souza e Vicentini (2011) que trazem uma visão ampla para a definição de biografia, ou seja, esta nem sempre precisa ser escrita ou oral, mas pode manifestar-se em outras linguagens, tais como: fotobiografias, audiografias, videografias, fanzines autobiográficos ou biograficizines, tomando como base as experiências realizadas por Santos Neto (2010).

Segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011) com o avanço tecnológico ampliam-se as modalidades.

Na Internet, podemos encontrar: blogs, sites, redes com a finalidade de armazenar, executar e compartilhar uma grande variedade de formas de contar, registrar a vida ou mesmo viver uma vida virtual.

Assim, a narrativa não precisa ser necessariamente escrita ou oral, mas assume-se uma diversidade do narrar, contar, dar-nos testemunha de ações de um único indivíduo ou de um coletivo em um contexto sócio-histórico definido.

O presente trabalho configura-se como pesquisa qualitativa, tendo como abordagem metodológica a pesquisa (auto)biográfica, ou seja, busca nas (auto)biografias, aqui já entendidas de maneira ampla, os elementos para análise.

Nesse sentido, busco compreender como nos tornamos professores a partir da compreensão de nossas identidades profissionais, recorrendo à memória e trazendo à tona as histórias de formação e profissionalização a partir do método de Narrativas (Auto)biográficas.

Segundo Sicardi (2008), em meados do século XX, os sociólogos da Escola de Chicago, nos Estados Unidos, se utilizaram das histórias de vida como metodologia em pesquisa.

Outro momento é referenciado por Câmara (2012) em que as Narrativas (Auto)biográficas são associadas à pesquisa como uma abordagem metodológica no movimento da École de Annales, França, em meados do século XX, que buscava nas fontes orais um novo instrumental para construir a História: foi a partir desse movimento que começou a ter lugar e voz os que tiveram suas vozes silenciadas ao longo da história.

Por mais de trinta anos, as pesquisas com essa metodologia ficaram na obscuridade, devido ao paradigma quantitativista estar em predominância, dificultando a produção/coleta e o tratamento dos dados biográficos.

A partir dos anos de 1970, os sociólogos Daniel Bertaux e Maurizio Catani, influenciados pelos estudos da Escola de Chicago, fazem ressurgir as histórias de vida.

E somente por volta do início dos anos 1980 as histórias de vida são trazidas para a educação. Países de língua francesa são os primeiros a fazer o resgate dessa metodologia como uma prática de pesquisa-ação na formação, no

sentido de fazer os biografados estabelecerem uma ponte entre sua trajetória individual e formativa.

Câmara (2012) diz que dentre os pesquisadores estão Gaston Pineau (Canadá), que se utiliza das histórias de vida na pesquisa sobre a formação; Pierre Dominicé (Suíça) que explora os processos de formação a partir das biografias educativas; Guy de Villers (Bélgica), psicanalista que estuda as histórias de vida; Bernadete Courtois e Guy Bonvalot (França) realizam a autobiografia - projeto dentro da formação profissional de adultos.

O percurso dessa proposta não foi fácil, e sim cheio de resistência até sua afirmação enquanto método de pesquisa científica capaz de produzir conhecimento sobre o ser humano.

Sicardi (2008), fazendo referência a Ferrarotti (1991), chama atenção para o fato de que essas experiências são dadas no cotidiano.

Portanto, carregadas de símbolos sociais, o que torna indispensável ao investigador uma maior atenção para o que está sendo dito ou não dito, expressões, gestos, necessidade de reafirmar algo, o que resulta em um entrelaçamento entre investigador e investigado, tornando o investigador investigado.

Nessa mesma direção, Cunha (1997) também faz referência às implicações de trabalhar com as narrativas como instrumento de coleta de dados, ao afirmar que:

... o importante na investigação, é ouvir a história do interpelado, para quem são dirigidas as questões investigatórias. Mas também é fundamental lembrar que numa provocadora entrevista não diretiva disposta a reconstruir histórias, fatalmente haverá a interferência de quem ouve, especialmente na reinterpretação de significados, o que mostra que uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela destina. De alguma forma, a investigação que usa narrativa pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado. (p. 192)

O que se percebe com essa citação é que ocorre uma simbiose entre o investigador e o investigado, mas torna-se necessário ter compreensão desse

entrelaçamento para que se possa ter certa desenvoltura para saber o momento de avançar e recuar e, assim, possa garantir o rigor no trabalho com narrativas.

Portanto, fica evidente a importância de deixar bem claro o que é o método e como trabalhar com essa técnica enquanto instrumento de pesquisa, uma vez que não se trata apenas de relatar um acontecimento, narrar uma história, mas o que prevalece é a análise das conexões que podemos fazer, das relações com o contexto, à forma como assimilamos nossas experiências, reflexão dos significados.

Partindo dessa perspectiva, as autoras Silva e Costa (2009) fazem uso de uma citação de Moraes (2000) que permite um melhor entendimento desse processo:

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite, a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso, compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras. (p. 3)

A narrativa pode ser classificada em biografia, autobiografia e histórias de vida.

A biografia pode ser compreendida como uma escrita da trajetória de vida do outro, ficando em evidência a separação que há entre quem é o sujeito da pesquisa e o pesquisador, sendo que a meta é o conhecimento objetivo.

A autobiografia é a escrita de si, ou seja, da própria trajetória. O sujeito escreve uma história na qual atua, tornando-se autor de suas experiências.

No que se refere às histórias de vida, são associadas à formação e investigação de se compreender a si mesmo, das aprendizagens que experimentamos e internalizamos em nossa trajetória de vida.

Para Santos Neto (2010), trabalhar com as histórias de vida contribui para a formação humana de um modo geral e constituição de nós mesmos como seres humanos, individuais e coletivos, além de sugerir muitas necessidades.

Nas palavras dele: “a primeira, a necessidade de resgatar nossas histórias de vida e, com elas, a nossa capacidade de viver conscientemente experiências significativas para nossa própria constituição como seres humanos; a segunda, retomar a prática de narrar e compartilhar nossas experiências vividas”. (p. 7)

Nesse sentido, concordo com o autor sobre a importância de resgatar nossas histórias de vida e percebermos a significância de nossas experiências para a constituição de nós mesmos, enquanto pessoas e profissionais; pois, as experiências vividas funcionam como um suporte de ajuda ao qual podemos recorrer quando necessário, além de poder auxiliar a outros e sermos auxiliados por outras experiências.

Clarice Lispector (1998, p. 20) em um trecho de seu livro “A hora da estrela”, escreveu que “Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa, de algum modo, escrito em mim, tenho é que me copiar...”.

Referia-se às experiências, ao vivido, iria somente copiar o que já tinha sido escrito por meio de seu conhecimento.

Nas Ciências Sociais, as terminologias para as pesquisas com histórias de vidas são outras, não são as mesmas utilizadas pelas pesquisas em educação. Nesse sentido, Souza (2006) citado por Sicardi (2008) vem corroborar afirmando:

Nas áreas das Ciências Sociais as pesquisas com história de vida têm utilizado terminologias diferentes e, embora considerem os aspectos metodológicos e teóricos que as distinguem como constituintes da abordagem biográfica que utiliza fontes orais delimitam-se na perspectiva da História Oral. (Auto) biografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história temática, relato oral de vida e narrativas educativas de formação são modalidades tipificadas da técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização. (p. 59)

Dentro do contexto educacional essas abordagens biográficas apresentam um movimento de não somente relatar ou descrever acontecimentos da realidade vivida, mas de os sujeitos que vivenciaram essas experiências e os sujeitos que entram em contato com esse tipo de escrita poderem realizar reflexões importantes para sua formação, o que torna todo o processo válido para os envolvidos.

Nóvoa e Finger (1988) organizaram um livro que traz textos sobre a perspectiva de se trabalhar o método (auto)biográfico na formação.

Na apresentação do livro, os autores destacam a necessidade de buscar uma metodologia renovada, capaz de atender a uma formação transformadora, que estimulasse atitudes renovadas, práticas inovadoras e uma integração dos novos saberes.

Para isso, seria de suma importância que cada um se sentisse empenhado com sua formação ao experienciar novas formas para tal, além de afirmarem a necessidade do envolvimento das instituições e assistência aos problemas que podem decorrer no exercício da profissão.

É dessa maneira que é introduzido o método biográfico nas pesquisas em educação, não somente como instrumento para se fazer pesquisa, mas também entendido como instrumento de formação.

Sicardi (2008) chama a atenção para a utilização do parêntesis na expressão “auto” como forma de destacar a perspectiva de “biografias educativas” citando Josso (1988) e que não é classificada como uma “autobiografia” (ser-ator-autor), pois quem inicia a narrativa é o pesquisador.

Segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011), no Brasil, as pesquisas educacionais sobre as escritas de si na Formação de Professores começam a se expandir a partir de 1990.

Portanto, é a partir da década de 1990 que os estudos sobre a profissão docente tomam uma preocupação maior com a maneira pela qual os educadores vivenciam sua formação como professores e as experiências no decorrer da profissão.

Nas palavras de Sicardi (2008, p. 63), por volta dos anos de 1990, tivemos a origem de grupos de estudos que se dedicaram a pesquisar o método.

Dentre eles, podemos destacar o Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da FEUSP (GEDOMGE-FEUSP) coordenado por CATANI, SOUZA, BUENO E SOUSA, fortemente influenciado pelos estudos que Pineau, Dominicé e Josso desenvolveram na Universidade de Genebra. Outro que se originou nesse mesmo período foi o Grupo de Estudos e Pesquisa em Imaginário Social - Universidade Federal de Santa Maria (GEPIS-UFSM), abordando em suas pesquisas temáticas

relacionadas a histórias de vida, docência, gênero, subjetividade, imaginário e formação.

Recorro, novamente, a Sicardi (2008) que diz que as pesquisas nessa perspectiva ganham destaque com trabalhos na Formação de Professores apoiando-se nas histórias de vida, nas autobiografias e nas narrativas de formação. As produções com enorme destaque são de KRAMER E SOUSA (1996); BUENO, SOUSA, CATANI E SOUZA (1997: 1998); PASSOS (2000); SOUZA (2006), entre outros que contribuíram para o avanço das pesquisas (auto) biográficas, principalmente das narrativas voltadas para a Formação de Professores.

Para Passeggi, Souza e Vicentini (2011), ao privilegiarmos as escritas de si no estudo das relações entre experiência, formação e atuação docente, ocorre uma integralização dos conceitos de experiências formadoras e de recordações referências, conceitos que foram propostos por Josso (2004) como princípio do estudo da reflexividade autobiográfica nas pesquisas.

Essas recordações referências configuram como um marco na trajetória, servindo desse modo como referência para o que está por vir na vida.

Nesse sentido, trabalhar as escritas de si na formação dá uma nova dimensão ao sujeito.

Para Cunha (1997), trabalhar com narrativas é formativo. No sentido de que ao organizar as ideias para relatar algo que pode ser escrito ou oral, o sujeito, de maneira reflexiva, vai reconstruindo sua experiência.

Nesse processo, vai se autoanalisando e, portanto, criando uma nova compreensão de sua prática.

A autora, nesse sentido, afirma que “A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros” (CUNHA, 1997, p. 188); pois, à medida que leio, pode-se reviver experiências, acontecimentos e fazer um novo entendimento sobre verificar que atitudes teria feito diferente ou não, do mesmo jeito que, ao ler narrativas de outros, pode-se localizar pontos de identificação, atitudes, comportamentos ou situações nas quais teriam sido conduzidas de maneira igual ou diferente.

As narrativas permitem estabelecer pontos de identificação. Aprender por meio das nossas experiências e de outros.

Dentro dessa perspectiva, Cunha (1997) diz que ao utilizar-se das narrativas na formação de professores como instrumento formativo tem gerado sucesso; pois, não adianta alardear que os docentes precisam alinhar as experiências dos alunos ao ensino enquanto os programas que são responsáveis pela formação não elegê-los autores de sua história.

Baseando-se nessa experiência, ao ingressar no Mestrado, participei de uma disciplina a qual teve como uma de suas propostas a construção de um Memorial de Formação que devia ser relatado o processo de formação enquanto estudante e depois como profissional. Foi uma proposta muito importante.

Nesse sentido, concordo com a autora, o quanto as narrativas são formativas, pois me permitiu refletir sobre o meu processo de aprendizagem da docência e, de maneira mais específica, sobre minha identidade profissional.

Segundo Cunha (1997), o trabalho com as narrativas pode promover uma catarse. Dessa forma, ela diz que:

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo. (p. 189)

Assim, à medida que revive os acontecimentos por meio da escrita ou da oralidade oportuniza novas significações, podendo realizar transmutações em si e em sua vida profissional.

Deixar de ser invisível e tornar-se visível para si mesmo; pois, o sistema aprisiona o professor numa teia em que suas ações não são refletidas, são autômatos, frutos de uma mente embotada em condutas padronizadas, “faço dessa maneira porque foi assim que me ensinaram, porque é assim que todos fazem”, não se permitindo fazer de outro jeito, buscar outros caminhos, dar novos sentidos a sua trajetória.

Desse ponto, Freitas e Galvão (2007) dizem que muitas vezes nos descrevemos a partir das imagens que fomos criando em nossa mente, imagens distantes do nosso verdadeiro eu. E, por vezes, buscamos que os outros nos devolvam essas imagens que criamos de nós que, portanto, estamos a nos enganar.

E que nesse sentido as narrativas podem ajudar a nos perceber como fomos nos construindo: para Larrosa (1996) “enquanto o sujeito se narra, está também se constituindo”, ou seja, a narrativa sobre si perpassa a do outro, deixando em evidência a importância que o outro adquire para a constituição do eu.

1.3.1 Fanzine = Biograficizine

Foi pensando nesse processo de reflexão e expressão do sujeito através da “escrita de si” e criação que Santos Neto (2010) cria os biograficizines, ou seja, os fanzines (auto)biográficos e se utilizou deles como parte de sua proposta de formação de professores.

Mas, o que é o fanzine? Como se originou e como foi se constituindo? Para entender sua tradição, é necessário traçar um breve panorama de sua evolução ao longo da história.

Portanto, entender o que é o fanzine e como é importante para esse trabalho, qual a definição, já que a literatura que trata do assunto é muito escassa, as definições apontadas geralmente são discursos que, de tanto serem repetidos, acabaram por se firmar como verdadeiros.

Essas verdades partem dos sujeitos que fazem o fanzine que vivem dentro desse universo, compondo essa maneira “fanzinesca” (LOURENÇO, 2006), nos quais o fanzine seja uma revista do fã ou revista alternativa.

No entanto, sabe-se que essas categorias são importantes no sentido de especificar o espaço a que pertence às revistas informais e não comercializadas. Torna-se importante entender o termo “alternativo”, o qual está relacionado à Imprensa Alternativa, que se opunha ao regime militar brasileiro no período de 1964 a 1979. (KUCINSKI, 1991: apud LOURENÇO, 2006)

Essas publicações tidas como alternativas foram sustentadas pelo trabalho desenvolvido por jornalistas, ilustradores, etc. Entre eles, o trabalho de Tarso de Castro, Jaguar, Millôr Fernandes, Henfil, Ziraldo, entre outros. À frente de publicações como O Pasquim, O Sol, Opinião, Pif-Paf, Bondinho, publicações que se tornaram sinônimo de qualidade por sua oposição à imprensa formal.

Apesar de o fanzine trabalhar com alguns dos recursos utilizados pelos jornais e revistas, o que o caracteriza é justamente o fato de ele distanciar desses grandes veículos na questão do mercado editorial, não visando lucros e o não convencimento acerca de opiniões, o contrário de jornais e revistas. (LOURENÇO, 2006)

O fanzine se aproxima dessas mídias no sentido comunicacional, pois o seu teor é de comunicação, também. Não importa o que se deseja comunicar, se um desabafo íntimo, um relato pessoal, uma denúncia, uma crítica.

Desse modo, Pereira (2006, p. 144) afirma que, “o fanzine é um meio alternativo de comunicação, no qual os produtores de fanzine constroem e controlam sua comunicação, afastado das grandes mídias, legitimando a comunicação do conteúdo de suas vivências, criando uma rede de comunicação entre si”.

E para Lourenço (2006, p. 2) o fanzine é, portanto, “uma ação de alguém criando uma situação de mídia na qual não se pretende fazer jornalismo, nem treinamento para ingressar na grande imprensa, mas agir no ambiente social aqui e agora”.

Por todas essas características, o fanzine é considerado como uma publicação independente e amadora, sua produção, geralmente é feita artesanalmente, tiragem baixa, impressa em mimeógrafos, fotocopiadoras ou impressoras caseiras. (MAGALHÃES, 2003)

Andraus (1999) diz que costumam chamar de fanzine publicações que tratam de assuntos que sejam de interesse a determinados temas com artigos, textos, resenhas críticas sobre cinema, quadrinhos, música, etc.

O fanzine ou as revistas alternativas independentes atingem uma importância grande, tanto para quem produz, quanto para quem busca sua leitura. Para quem produz, está no fato de que se não fosse o fanzine e sua forma

peculiar de distribuição não haveria outro espaço que permitisse a expressão, a criatividade.

Para os que consomem esse tipo de leitura, seria a privação de outra forma de expressão, de se privar de ter em mãos algo que não busca a comercialização.

Luciana Nattivi (2010) em seu trabalho “Binocolare: historia e creación de un meta-fanzine”, desenvolveu um trabalho de criação de um fanzine que tem o nome de Binocolare que, posteriormente, é utilizado como material metodológico. Nesse trabalho, ela faz um importante apanhado histórico do fanzine na Itália.

A autora diz que o aparecimento do fanzine na Itália pode remontar ao ano de 1500 com uma estampa que era produzida à mão ou xilográfica, o Fogli volanti, possível antecessor do fanzine. A partir de 1800 se populariza com os flayers.

Nesse período, sua produção era feita por “vagabundos”, pessoas das aldeias, que eram utilizadas para falar do cotidiano, informar falecimentos, etc. Nas classes abastadas, aristocráticas, eram utilizadas para divulgar casamentos, festas, cerimônias diversas, peças teatrais. Nos dias atuais, a autora diz que se torna muito difícil falar dos fanzines pelo fato de ser um meio de comunicação amplo e ter uma forma de distribuição peculiar. Não há registros de venda. Na Itália, foi publicado um catálogo chamado Poveri ma liberi (Pobres, mas livres), em que foram registrados cerca de 500 fanzines.

O fanzine italiano conta com uma associação que se ocupa da edição dos fanzines italianos, além de possuir uma coleção de 4000 fanzines. Tem a finalidade de organizar encontros e exposições em sua sede na cidade de Forlì-Cesena, e oferecer aos seus associados uma Fanzinoteca virtual.

Para Gianluca Umiliacci, pesquisador italiano do fanzine, citado por Nattivi (2010, p. 8) “es una publicación heche por pasión” e “el nacimiento de un fanzine es localizable deseo natural em toda persona, de confrontación, comunicación y pasión”, ou seja, o fanzine nasce de uma paixão por algo, uma ideia, e essa paixão precisa ser comunicada, divulgada ou a necessidade de confrontar algo. Segundo Andraus (1999), o fanzine também ocupa um papel de destaque em outros países, como na Espanha, que, anualmente, realiza-se uma exposição

mundial sobre fanzines e Prozines (fanzines semiprofissionais graças ao apuro gráfico).

Outros eventos semelhantes ocorrem na cidade de Almada, em Portugal. Na França, foi criada uma Fanzinoteca com um acervo que conta com diversos exemplares do mundo inteiro.

Ademais, na França, o fanzine é também utilizado como laboratório experimental no qual os autores adquirem experiência e o fanzine funciona como um portfólio para as editoras; pois, através do fanzine, os autores mostram seus trabalhos e as editoras buscam esses novos autores editando seus trabalhos.

O fanzine pode ser considerado como uma atitude, um estilo, uma posição frente à vida, que pode ser anarquista, ecológica, humana.

A atitude de produzir algo, de fazer algo, vai ao encontro da maneira de ser dos punks “do it yourself”, ou seja, “faça você mesmo”, não espere por ninguém para fazer algo. Por essas características ele achou um chão fértil dentro do movimento punk, à contestação, a rebeldia, a paixão por fazer algo, defender algo, ser contra qualquer forma de opressão, autoritarismo. É por volta dos anos de 1970 que o fanzine é introduzido no universo anarco-punk.

Pereira (2006) desenvolveu um trabalho de pesquisa junto a grupos de jovens punks em Porto Alegre para verificar os elementos constituintes de suas identidades.

O fanzine produzido por esses grupos foi utilizado em sua análise como um importante veículo de expressão cultural e revelador das diversas identidades, nas palavras da autora, “Como artefato e prática cultural, o fanzine pode ser visto como difundidor e constituidor de identidades punks, na medida em que através deles os punks narram-se, manifestam-se, expressam-se e estabelecem relações com o outro e consigo mesmo”. (p. 145)

Lourenço (2006) diz sobre a exploração de elementos do cotidiano urbano, a vivência diária, a condição humana na produção do fanzine não são características somente da nossa atualidade e não se restringe ao fanzine; pois, podemos encontrar esses elementos em obras literárias do século XIX e XX e em outras vanguardas artísticas e históricas.

Grandes escritores como Machado de Assis, Walter Benjamin, Edgar Allan Poe, Fiódor Dostoiévski e muitos outros já traduziam em suas obras esse universo.

Para Denise Lourenço (2006), que em seu trabalho de pesquisa dedicou-se a investigar o universo dos fanzines e sua história no Brasil, relata a dificuldade de encontrar uma definição para o fanzine. Ela parte em busca de construir uma definição a partir da diversidade temática, linguagens e procedimentos construtivos.

A autora pontua que a diversidade temática e linguagens seria a chave para entender o fanzine, além da composição textual e seus formatos variados. Outra questão que a autora salienta como importante para entender o fanzine é com relação à organização por meio da cooperação entre editores na criação e na distribuição em torno de uma rede colaborativa.

Fernanda Meirelles (2010) escreveu um artigo chamado “Zines em Fortaleza (1996-2009)” em que traz a questão do fanzine ser experimental e que por isso seu apreço vai além da estética; que a grafia utilizada no fanzine por ser simples, com erros, brega é o que o transforma em singular.

Nas palavras de Meirelles (2010) “experimentações amadoras, o que pode mesmo ferir os olhos de quem busca requinte” e “a tosquice, o amadorismo, o mau-acabamento, os erros gramaticais, a qualidade ruim” não é o que interessa, “o interesse pelos zines sempre esteve além do valor estético, e sim pelo significado por trás de suas existências” (p. 99), ou seja, a mensagem transmitida é o que tem valor.

O trabalho de Mello (2010) com o título de “Insensato: um experimento em arte, ciências e educação” propõe realizar em sua investigação uma aproximação e um distanciamento entre ciência e arte verificando de que maneira a produção artística poderia contribuir para a pesquisa.

Como método, ele utiliza a técnica do cut-up formulada por William Burroughs, e da estética dos fanzines como afirmação das potências do falso e do simulacro, conceitos da filosofia de Gilles Deleuze.

Ele afirma que “o uso do fanzine e de seus elementos transmutáveis, não como uma fórmula, mas como uma estratégia fugaz e suporte precível (...)

provoca uma tática de disseminação de um pensamento não científico, acadêmico, erudito, formal”. (MELLO, 2010, p. 28)

Ao analisar essa afirmação depois de verificar algumas características do fanzine aqui apresentadas, concordo com o autor; pois, haja vista, a estética do fanzine é simples, mas com um teor fortemente expressivo de subjetividades em um suporte comunicacional. Portanto, disseminador.

Segundo Andraus (2006), o termo fanzine foi um neologismo criado por Russ Chaveunet, em 1941. Ao criar o termo, ele fez uma junção das palavras fanatic e magazine, traduzindo como revista do fã.

Por volta dos anos de 1970, o fanzine se propagou entre os jovens, na Inglaterra, se tornando um veículo de comunicação muito utilizado, principalmente pelos jovens ligados ao movimento punk. A partir daí, se tornaria conhecido mundialmente, em especial, por todas as características já citadas.

No Brasil, o fanzine surgiu por volta dos anos de 1960, enfocando textos, entrevistas, tendo um formato direcionado pelas HQ. Mais tarde a esse período, ele tomaria outra direção como um veículo de expressão para contestação ao regime militar. Através do fanzine, os estudantes divulgavam suas ideias contrárias a ditadura, trazendo em seu conteúdo informações esclarecedoras sobre esse período de opressão vivido no país.

Pereira (2006, p. 141) descreve esse período em que “os fanzines assumiram o caráter de divulgação dos acontecimentos, como denúncia e protesto contra a ditadura, sem ter grandes compromissos com a estética padronizada, nem com assinaturas de nomes ou comprometimentos políticos”.

O primeiro fanzine que se tem notícia no país foi criado por Edson Rontani, em 1962, na cidade de Piracicaba. O título desse fanzine era “Ficção” e tinha o objetivo de divulgar informações sobre HQ e ficção científica (MAGALHÃES, 2003). Devido à dificuldade de impressão, foram impressos seis exemplares desse fanzine. Nessa época, não se tinha acessibilidade a copiadoras. Para se imprimir a opção mais econômica eram os mimeógrafos rodados em papel carbono. “O fanzine ocupa um espaço de efemeridade, vários fanzines são lançados, mas poucos chegam a lançar o segundo exemplar, desaparecem”. (LOURENÇO, 2006, p. 46)

Nesse sentido, Lima e Miranda (2010) dizem que o fanzine, por suas características, cria um espaço onde as coisas acontecem, as pessoas se encontram em redor do fanzine, ocupam esse espaço e modificam, e depois se vão, voltando a ser o que eram, nas palavras de Hakin Bey (2001) citado por Lima e Miranda (2010, p. 57). Cria-se uma “zona temporária autônoma”, ou seja, “uma espécie de rebelião que não confronta o Estado diretamente, uma operação de guerrilha que libera uma área (de terra, de tempo, de imaginação) e se dissolve para se refazer em outro lugar e outro momento, antes que o Estado possa esmagá-la”.

Em sua tese de doutorado, Gazy Andraus (2006) aponta a importância que os fanzines têm para a sociedade, no sentido de que o fanzine outorga um espaço de manifestação da expressão que os sistemas sociais, em voga, não incentivam, pois o que é visado é o oficial cartesiano.

Nesse sentido, o autor cita Zavam (2004) que classifica os fanzines como paratópicos.

Numa sociedade como a em que vivemos, marcada por contradições de diversas ordens, é natural que sejam criados, por parte daqueles que se veem excluídos, meios de fazer circular sua voz, ocultada pelas normas sociais vigentes, ainda que em esferas restritas.

Nesse jogo de forças, surgem formas de expressão marginais que (sobre) vivem e se nutrem da difícil negociação entre o (re) conhecimento de um fazer e a negação ou indiferença desse mesmo fazer pela sociedade. (ANDRAUS, 2006)

Para Andraus (2006) o fato de os sistemas não possibilitarem esse intercâmbio criativo acaba por concorrer a outras formas, que não oficiais, por meio dos “paratópicos” fanzines.

Assim, o fanzine como possibilidade narrativa (auto)biográfica na investigação e formação de professores é uma experiência relativamente nova, uma ideia que surgiu com Santos Neto (2010) a partir de sua prática docente no Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, no âmbito da disciplina “Formação de Professores e Cultura Visual”. Ele solicitou a seus alunos, futuros professores, que produzissem fanzines sobre suas trajetórias biográficas: chamou esse trabalho de biograficzines.

Os biograficzines tinham por meta atingir algumas necessidades formativas, retomar as trajetórias de formação pessoal através das imagens e linguagem das histórias em quadrinhos provocarem uma reflexão sobre a própria trajetória, compartilhando com pessoas que estivessem envolvidas nesse processo formativo.

Ao fazer menção sobre a utilização dos fanzines no trabalho de formação com mestrandos, Santos Neto (2010) diz que o intento foi de aumentar a capacidade criativa dos educadores-pesquisadores, nas suas palavras: “criei os biograficzines como parte de minha estratégia didática, numa tentativa de favorecer com que cada aluno possa melhor se conhecer e a seu potencial criativo, muitas vezes bloqueado pelos sistemas que nos engessam”. (p. 12)

Tomando por base essa citação, concordo com o autor, pois o fanzine é altamente expressivo e potencialmente narrativo.

Dessa maneira, Santos Neto (2010) propôs a seus alunos que elaborassem fanzines a partir de suas memórias, fanzines autobiográficos ou biograficzines.

A partir dessas criações, ele pode observar que os fanzines, por serem construções “livres” de amarras, são “libertários”, permitem novas elaborações, “dar asas à imaginação”, uma possibilidade de evolução no processo de humanização e do reinventar-se, tanto pessoal, quanto profissional. Além de produzir um efeito transformador, pautado no autoconhecimento de se saber professor e ser humano.

Para Santos Neto (2009) torna-se imprescindível que o professor tenha consciência sobre a forma pela qual construiu sua maneira de viver e pensar os problemas e desafios de sua profissão, pois suas experiências de vida e a maneira pela qual lidou com elas são qualidades para seu processo educativo.

Nesse sentido, ele afirma a importância de que os professores construam suas (auto)biografias, principalmente para promoção do autoconhecimento e de reinventarem a si mesmos para lidar com os desafios do momento atual.

Desse modo, Santos Neto (2009) fala das dificuldades enfrentadas em nossa realidade brasileira, dificuldades que vão desde a organização coletiva do trabalho docente à compreensão do ser humano, além das confusões

manifestadas ao iniciar um processo autoexploratório, implicando necessidades emocionais, políticas e espirituais.

Nesse aspecto, Santos Neto (2009) afirma que:

Dificuldades, contudo, precisam ser enfrentadas com criatividade, competência e coragem, pois, na sua superação, podem se colocar elementos para a construção de novos caminhos formativos, que auxiliem na constituição de sujeitos/educadores capazes de trabalhar em prol da educação de sujeitos/educandos com capacidade de autonomia, autoria e inteireza. (p. 110)

E, ainda dentro dessa perspectiva de trabalhar com os fanzines na formação de professores tem havido cursos de Graduação e Pós-Graduação que têm se utilizado dos fanzines abordando as mesmas necessidades citadas por Santos Neto (2010) de que o fanzine seja um espaço favorável de autoconhecimento e de potencializar a criatividade, engessada pelos sistemas.

Assim, Andraus (2009) afirma que:

Fanzines não são só revistas: são revistas que estão em paralelo ao nosso sistema (paratopicamente), alhures e algures, como uma extensão necessária do espírito libertário e criativo do ser humano que jamais poderá ser calado ou cerceado, ainda que a sistemática social tente impingir (inadvertidamente?) o contrário. (p. 4)

Dessa maneira, finalizo este tópico acreditando na importância de trabalhar o fanzine (auto)biográfico com os professores pela possibilidade de exercerem a criatividade e de dar voz a suas identidades profissionais.

1.4 Apresentação do referencial analítico: Semiótica Peirceana

Nesse sentido, entendemos que signo (representamen) não é algo existente, material, um pensamento, e sim, algo que representa. Na mente de um receptor, o signo será diferente daquele que emitiu, recebendo o nome de interpretante. O signo (representamen) é o que é perceptível à visão, o objeto é o que é representado, mas fica ausente, e o interpretante é o que foi produzido na mente do intérprete, criando um novo signo. Nesse aspecto, Santaella (1995) diz

que este processo de significação ilimitada, cujo signo gerará um novo signo no interpretante é um processo interminável, ou seja, “interpretante realiza o processo da representação, ao mesmo tempo em que herda do signo o vínculo da representação. Herdando esse vínculo, o interpretante gerará, por sua vez, um signo – interpretante que levará à frente, numa corrente sem fim, o processo de crescimento”. (p. 44)

E ainda que o objeto do signo seja qualquer coisa de qualquer espécie, está nessa posição porque é representado pelo signo. Sendo assim, o que pode definir o signo, o objeto e o interpretante é sua posição com relação ao processo representativo. Nesse aspecto, Peirce diz que:

Um signo, ou representamen, é aquilo, que sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente, ou talvez, um signo mais desenvolvido. Ao signo criado, denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência ao tipo de ideia que eu, por vezes, denominei fundamento ou representamen. (PEIRCE, apud: SANTAELLA, 1995, p. 23)

A partir desses elementos, têm-se as categorias “os modos como os fenômenos, eventos do mundo externo aparecem à consciência” (SANTAELLA, 1983, p. 8). Essas categorias de significação, objetivação e interpretação, ou níveis de análise, chamadas de: primeiridade, secundidade e terceiridade; na primeiridade o signo fundamenta-se na qualidade que ele exhibe os quali-signos, plano das sensações e sensibilidades, como a percepção de uma criança que ainda não é capaz de saber o que tem diante de si. A esse respeito, Santaella (1983) diz que se trata de:

(...) uma consciência imediata (...) pura qualidade de ser e sentir. A qualidade da consciência imediata é uma impressão (sentimento) in totum, indivisível, não analisável, inocente e frágil. O sentimento como qualidade é, portanto, aquilo que dá sabor, tom, matiz à nossa consciência imediata, mas é também paradoxalmente justo aquilo que se oculta ao nosso pensamento, porque para pensar precisamos nos deslocar no tempo, deslocamento que nos coloca fora de sentimento mesmo que tentamos capturar. (p. 43)

Na secundidade, o signo fundamenta-se no caráter de existente, os sin-signos, há que considerar-se o lugar que ocupa seu ambiente de inserção, o

contexto existencial, ou seja, o suporte; a terceiridade, o signo fundamenta-se nos aspectos de leis, normas, regras, na escrita textual, no caráter de símbolos, os legi-símbolos.

Essa é a categoria em que o real emerge a factualidade do existir; se corporifica nas palavras de Santaella (1983) citando Carlos Drummond de Andrade “a pedra no meio do caminho”, pois nos esbarramos constantemente, no que nos é externo, encontramos obstáculos, nossa consciência tomando ação em relação ao mundo. Santaella (1983) descreve a secundidade como a leitura de rastros, pistas deixadas em nossa existência. Nas palavras da autora:

Antes de penetrarmos no devir incessante do pensamento como representação interpretativa do mundo, que fique claro que nossas reações à realidade, interações vivas e físicas com a materialidade das coisas e do outro, já se constituem em respostas sígnicas ao mundo, marcas materiais perceptíveis em maior ou menor grau que nosso existir histórico e social, circunstancial e singular vai deixando como pegadas, rastros de nossa existência. (p. 50)

Na terceiridade, Santaella (1983, p. 51) diz que equivale “a camada de inteligibilidade, ou pensamento em signos, através da qual representamos e interpretamos o mundo pelo reconhecimento de elementos da realidade externa”. Com relação às categorias, Peirce diz que são rigorosamente lógicas das coisas que aparecem no mundo. Quanto ao objeto, pode ser classificado em objeto dinâmico e objeto imediato. O objeto dinâmico pode ser entendido como quando falar algo se pronuncia uma frase que faz referência a algo, fala de alguma coisa que remete a uma determinada situação ou estado das coisas, há uma contextualização. Esse algo que é reportado é o objeto dinâmico.

Objeto imediato é a maneira pela qual o signo representa, indica, evoca, sugere, se assemelha aquilo que ele refere. Tem-se acesso ao objeto dinâmico através do objeto imediato. E chega-se, ao interpretante, que é o efeito produzido na mente do intérprete, constituindo-se em um novo signo. O interpretante imediato produz uma possibilidade de significação do signo. Quanto ao interpretante dinâmico, gera uma interpretação baseada nos fatos empíricos, nos resultados atingidos pelo entendimento. Divide-se, aqui, em três tipos: emocional, energético e lógico. E, por fim, tem-se o interpretante final, que é o interpretante

em devir; pois, serão as futuras interpretações na relação do signo com as transformações ocorridas no contexto. Portanto, uma interpretação em aberto.

Para essa análise seguiu-se um percurso que foi apresentado por Ferreira (1997) citado por Santaella (2008):

A característica fundamental do percurso de uma análise semiótica é que seus passos buscam seguir a própria lógica interna das relações do signo. Essa lógica, aliás, já está explicitada nas numerações de 1, 2, 3 que seguem a lógica das categorias. Assim, o fundamento signo, em nível 1, deve ser analisado antes da relação do signo com o objeto, nível 2. O objeto imediato, nível 2.1, deve anteceder o exame do objeto dinâmico, nível 2.2, e assim por diante. É claro que, na percepção, todos esses níveis sempre se misturam, mas o percurso analítico, que é um percurso autocontrolado, e tanto quanto possível autocriticado, deliberadamente estabelece passos para a análise. (pp. 41-42)

Ao dar início a qualquer análise pautada no referencial da Semiótica, é de suma importância deixar-se afetar pela experiência fenomenológica, abrir os olhos da alma, deixar-se invadir pelo estado de contemplação, penetrando-se e perdendo-se dentro desse estado. Mas, antes de iniciar com a análise, torna-se necessário justificar que nem todos os conceitos poderão ser utilizados aqui. Isso porque nem todos os conceitos semióticos podem aparecer em uma mesma análise, pois, eles serão acionados à medida que o analisador achar necessário ou quão profundo queira se chegar com a análise, o que se quer desvelar com a análise. Assim, algumas observações tomam o percurso à risca e outras seguirão de forma livre. (SANTAELLA, 2008)

Neste momento, finalizo este capítulo e no próximo descrevo o trabalho de campo desenvolvido na pesquisa.

CAPÍTULO 2

TRABALHO DE CAMPO

Neste capítulo será apresentado o desenvolvimento metodológico desta pesquisa, assim como a análise dos fanzines (auto)biográficos na perspectiva de compreender as percepções das identidades profissionais docentes expressas nos fanzines pelos professores.

Esta pesquisa tem um caráter qualitativo devido ao caráter pessoal dos trabalhos, ou seja, o envolvimento do pesquisador com o objeto dando-lhe sentido emocional, o que determina o ponto de partida. Nesse aspecto, o objeto escolhido geralmente é um objeto de preocupação ou curiosidade, o que dá a entender que essa questão na relação com o outro adentre o psicológico do pesquisador, ou por pertencer a determinado grupo social que lhe é próprio, ou que a ele resiste.

Dessa maneira, Deslauriers e Kérisit (1992, p. 133) dizem que “o pesquisador construiria, portanto, seu objeto a partir de uma rede de interesses que orientam sua escolha”. É a partir desse olhar que se compreende a importância da natureza da pesquisa qualitativa para o entendimento que se propõe neste trabalho, já que o que se pretende é compreender como o professor percebe sua identidade profissional e, conseqüentemente, a percepção do tornar-se professor.

Assim, a abordagem qualitativa dá-nos uma interação crescente entre o objeto, os sujeitos envolvidos e suas experiências, oferecendo a compreensão e interpretação de uma gama de possibilidades para que o pesquisador se aproxime da realidade.

Gunther (2006) também fala dessa relação do pesquisador com o objeto, apontando que uma interação dinâmica entre o pesquisador e objeto é necessária para que se faça mais acentuada. Portanto, nesse sentido, vejo uma nítida acentuação de interação da pesquisadora com o objeto, pois, essa pesquisadora é movida pelo desejo de entendimento, de compreensão desse objeto de estudo. A sustentação metodológica deste trabalho será feita pela:

a) Produção dos fanzines associado às narrativas (auto)biográficas, o biograficizine;

- b) Análise semiótica desses fanzines na perspectiva das identidades profissionais docentes;
- c) Entrevistas para complementar a análise semiótica, compreender juntamente com os professores suas percepções no fanzine.

Dessa maneira, passo a descrever os professores-participantes da pesquisa.

2.1 Os professores-participantes da pesquisa

Desse modo, quando for fazer menção aos participantes da análise, eu utilizarei os artigos “o” e “os”, pois se trata de três professores do sexo masculino. Todos os professores das diferentes disciplinas foram convidados a fazer parte desse trabalho. Porém, nem todos tinham disponibilidade de tempo para colaborar com a pesquisa. Dentre os 11 professores que participaram da primeira oficina de fanzines, somente 3 educadores aceitaram dar continuidade em colaborar com a investigação.

Essa consulta aos docentes se deu logo após a realização da oficina de fanzines. De posse dos fanzines, procurei os professores, expliquei a sequência do trabalho e convidei-os a colaborar com a pesquisa. No entanto, apenas 3 se apresentaram dispostos a participar. Dentre os que aceitaram a colaborar com a pesquisa, são o professor de Física: Anderson; o professor de Matemática: Silas e o professor de Língua Portuguesa: Hilton.

Aos professores que se dispuseram a participar do estudo, foram informados e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a Autorização para a Utilização da Imagem (Apêndice 1), conforme o rigor ético exigido para a realização da pesquisa. Foi deixado claro a utilização dos fanzines para uma posterior análise sobre as identidades profissionais docentes e, na sequência, a necessidade de gravações em áudio de conversas que pudessem auxiliar na produção de dados.

Assim, posteriormente, essas conversas gravadas seriam transcritas de maneira fidedignas e apresentadas aos entrevistados, chegando a um comum acordo quanto ao teor das conversas e do que poderia ser divulgado, de maneira

que se respeitasse a privacidade dos integrantes, sem que essa participação pudesse vir a causar qualquer transtorno no futuro. A seguir, descrevo as oficinas de fanzines como elementos constitutivos para a produção de dados.

2.2 Apresentação das oficinas de Fanzines

A seguir, apresento as oficinas de fanzines que são o cenário de desenvolvimento dessa pesquisa, ou seja, os momentos que são produzidos os dados. As oficinas foram desenvolvidas com os docentes da Escola Estadual Jardim Daniel Haddad, com o objetivo de produzir dados para esta pesquisa.

Antes, porém, é necessário dizer que foi proposta a segunda oficina de fanzines a partir da necessidade de produção de mais dados. A primeira foi realizada com um número grande de professores e cada um produziu seu fanzine (individual).

A segunda oficina foi realizada com três educadores e eles produziram um fanzine em grupo (coletivo).

2.2.1 A primeira oficina de Fanzines em 2015

Essa primeira oficina de fanzines foi realizada em dois dias, com duração de 1 hora e 40 minutos cada, ou seja, em 3 horas e 20 minutos. Foram utilizados para tal o tempo de ATPC¹ e participaram dessa oficina 11 professores.

Os fanzines produzidos foram criados pelos educadores de Arte (um professor); Educação Física (uma professora); Física (um professor); Matemática (um professor e uma professora); Língua Portuguesa (dois professores e duas professoras); Geografia (um professor) e Biologia (uma professora).

A identidade profissional docente foi a temática da oficina, que tinha o objetivo específico de produzir fanzines individuais que expressassem essas identidades profissionais docentes. Antes da realização da oficina, reuni-me com a coordenadora pedagógica da escola para que pudesse acertar alguns pontos importantes que determinaria o desenvolvimento da oficina, além de promover

¹ Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo é destinada à formação em serviço entre pares, na escola.

uma troca de conhecimento, no sentido de como melhor conduzir a atividade, levando em conta o conhecimento dela acerca do grupo de docentes.

A metodologia consistia em dois momentos. Em um primeiro momento, seria feito uma breve exposição do que é o fanzine, buscando contribuições em ANDRAUS, 1999; MAGALHÃES, 2003 e LOURENÇO, 2006, utilizando os recursos tecnológicos (datashow, computador, PowerPoint) para a projeção de slides.

Foram apresentados alguns fanzines em sua materialidade para que pudessem ter uma visão mais clara a respeito do que é um fanzine. Foram esclarecidas algumas dúvidas que pudessem ter com relação à construção do fanzine, como os diversos formatos (dobraduras) que poderiam dar à folha de papel sulfite; pois, conforme a quantia de dobraduras na folhas poderia obter maior número de páginas. E a melhor forma de distribuição das imagens e textos poderia ser facilitada com a produção de uma narrativa que poderia facilitar o processo de encaixar desenhos ou imagens e dar uma sequência narrativa, mas que a criatividade era o princípio para a realização do fanzine. (SANTOS NETO, 2010)

Ainda nesse dia, eles dariam início ao segundo momento de produção de seus fanzines, de modo individual.



Figura 9: material utilizado na produção

Fonte: autora

A figura 9 mostra que o material utilizado para a produção do fanzine constava de revistas diversas, de material simples e acessível, facilmente encontrado dentro da escola.

Nessa oficina, as revistas utilizadas foram Claudia, Marie Claire, Elle, Nova, Viagem, Veja, Época, Exame, Luna e outras. Além disso, lápis, canetas esferográficas na cor preta, borracha, cola, tesoura e papel sulfite branco. Após a apresentação geral, iniciou-se a produção do fanzine.

Nessa primeira oficina, a dinâmica proposta foi trabalhar individualmente. A princípio, notei que alguns ficaram sem reação diante do papel sulfite; uma atmosfera de “não saber por onde começar”. Neste momento, foi necessário intervir chamando a atenção para a pergunta que direcionava a oficina.

Como percebe sua identidade profissional docente? Isso poderia promover uma reflexão para iniciar a atividade.

À medida que os professores davam início à produção, percebi que aquela preocupação inicial ia desaparecendo. Notei um envolvimento grande por parte dos professores com sua criação, escolhendo imagens que melhor representassem seu pensamento.

Pareciam se desprender daquela imagem de professores responsáveis pelo sucesso da aprendizagem e adentrar outro universo, de criadores de uma linguagem artística, reveladora de seu ser, professor.

Nesse primeiro dia, a hora passou tão depressa que, quando demos conta, já havia decorrido o tempo do ATPC (encontros formativos semanais) e o que mais se ouvia dos professores era: “nossa, já acabou! Nem percebi a hora passar!”



Figura 10: produção do Fanzine.

Fonte: autora

A figura 10 demonstra o envolvimento do professor em criar seu fanzine, utilizando o desenho. E, assim, essa primeira oficina chegou ao seu término! A próxima aconteceria na semana seguinte, quando finalizariam a produção e apresentariam os fanzines. A semana passou rapidamente para mim, pois estava ansiosa para ver o resultado final e juntar mais impressão sobre a oficina. No segundo dia, percebi a animação por parte dos professores, pois também estavam ansiosos para finalizar seus fanzines. Queriam dar um melhor acabamento a suas criações.

A figura 11 mostra, novamente, o envolvimento dos professores com seus fanzines; como poderiam deixá-lo melhor apresentável (artística e comunicavelmente), explicitando suas ideias de maneira clara.



Figura 11: produção do fanzine

Fonte: autora

Portanto, esse segundo dia de oficina chegara ao seu fim, ocorrendo uma breve apresentação dos fanzines por parte dos educadores. Notei uma satisfação ao falar de suas criações.

2.2.2 A segunda oficina de Fanzine em 2016

A realização da segunda oficina se deu em novembro de 2016 e teve uma dinâmica diferente da primeira.

Para essa oficina, trabalharia com três docentes, que são os que aceitaram a colaborar com a pesquisa: o professor Hilton de Língua Portuguesa, o professor Silas de Matemática e o professor Anderson de Física. Eles trabalhariam em grupo produzindo um fanzine coletivo. Quanto ao tema da oficina, continuava sendo o mesmo, as identidades profissionais docentes.

O objetivo da oficina foi produzir um fanzine que expressasse elementos das identidades profissionais docentes em grupo. Assim, entrei em contato com a coordenação da Escola Estadual Jardim Daniel Haddad solicitando permissão para desenvolver o trabalho com os professores. Mais uma vez, fui prontamente

atendida, com a permissão de trabalhar com os educadores durante o horário de ATPC.

O tempo para a produção do fanzine seria de 1 hora e 40 minutos, ou seja, duas aulas de ATPC. Foi disponibilizada uma sala para que pudessemos desenvolver o fanzine.

Expliquei aos professores como seria a proposta desse fanzine: que criariam um exemplar em grupo, ou seja, eles deveriam negociar entre eles como seria o conteúdo do fanzine e, caso não ficasse pronto nesse dia, poderíamos nos reunir em outro ATPC. Lembrei-os qual era a temática, a identidade profissional docente, a pergunta que norteava a atividade, como eles (professores) percebiam a sua identidade profissional docente?

O material utilizado nessa oficina foram revistas que estavam à disposição na escola (Veja, Época, Nova Escola, Educação), lápis, caneta esferográfica preta, borracha, cola, tesoura e papel sulfite. E então, discutiram entre eles como seria o fanzine, o número de páginas, escolhendo imagens e decidindo uma sequência para as figuras.

Os professores se mostravam preocupados em relação à Reforma do Ensino Médio proposto pelo governo federal.

À medida que produziam o fanzine, comentavam entre si o fato de o governo ter recuado, mas na opinião deles era somente uma estratégia para acalmar os ânimos. Além de discutirem as cobranças que os educadores sofrem no final do ano com relação a planejamentos de recuperação de alunos que estão excedidos em faltas, mas que precisam ser recuperados para avançar, ou seja, serem aprovados. Alguns desses alunos, devido ao excesso de faltas, apresentam dificuldades com aprendizagem.

Os educadores se mostram contrários a esses planejamentos; pois, o argumento que utilizam é de como fazer alguém aprender o básico do que foi apresentado em um ano letivo, durante uma semana.

Nesse ponto, concordo com eles. Devem existir outras maneiras para fazer com que esses alunos frequentem a escola. E assim, eles foram produzindo o fanzine e discutindo sobre a situação da educação, dos professores.

2.3 Apresentação das entrevistas

Apresento a utilização da entrevista como um segundo recurso metodológico utilizado para compor a análise dos biograficizines e, assim, compreender, junto com os professores, suas percepções nos fanzines.

Desse modo, as entrevistas foram realizadas de maneira semiestruturada, com algumas questões norteadoras, mas com liberdade para inferir outras dúvidas, se necessário.

Nesse sentido, Ludke e André (1986) dizem que a vantagem de se trabalhar com a técnica da entrevista “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. (p. 34)

Portanto, o diálogo pode ser entendido como uma conversa entre duas ou mais pessoas, mas permeada por um objetivo. Segundo Ludke e André (1986) a entrevista não estruturada é a técnica que melhor responde na pesquisa em educação; pois, ela permite uma melhor flexibilidade na entrevista dos sujeitos que compõem o ambiente educacional.

Desse modo, Ludke e André (1986) dizem que para a realização da entrevista necessita a observação de alguns critérios a serem respeitados. O principal deles é o respeito ao entrevistado, no que tange à disponibilidade de horários, tempo a ser utilizado em uma entrevista, as suas crenças, opiniões, valores.

As autoras ainda pontuam a necessidade de saber escutar, principalmente com atenção, sem perder de vista gestos, expressões, entonações, qualquer tipo de manifestação que possa denotar uma melhor compreensão das informações. E a possibilidade de gravação das entrevistas permite que o entrevistador fique livre para atentar para um melhor desenvolvimento da entrevista.

2.3.1 Entrevistas individuais

Após a análise dos fanzines, foi constatado que os mesmos não traziam elementos sobre a formação do professor, como: qual a disciplina que atuava? Qual o tempo de profissão? Além de buscar compreender juntamente com eles o

que pretendiam expressar sobre a identidade profissional docente no biograficizine e, eventualmente, complementar a análise semiótica.

Dessa maneira, as entrevistas foram realizadas individualmente e ocorreram após as análises dos fanzines individuais, seguindo um roteiro de perguntas (Apêndice 2), que aconteceram a partir de abril de 2016, com duração em média de 20 minutos com cada professor. Foram realizadas na escola e normalmente agendadas no horário de ATPC dos professores, com anuência da direção.

Para essas entrevistas individuais houve a necessidade de encontrar-me com os professores em duas ocasiões diferentes.

No primeiro encontro, foi realizada a entrevista, relembrei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) que eles já haviam assinado na ocasião da produção do fanzine, sobre o fato de que a entrevista seria gravada e de que seria utilizada na dissertação de Mestrado.

No segundo encontro, foi apresentada a entrevista transcrita para ver se eles queriam que modificasse alguma coisa do que foi dito anteriormente.

2.3.2 Entrevista em grupo

Quanto à entrevista com os três professores, foram efetuadas em novembro de 2016 e houve a necessidade de dois encontros.

No primeiro encontro foi realizada a conversação. Relembrei, novamente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que eles já haviam assinado e a necessidade de gravar.

Essa entrevista em grupo teve a duração de 28 minutos. Foi praticada na escola no horário de ATPC e teve como objetivo compreender junto com os professores o que eles queriam expressar no fanzine realizado em grupo e averiguar as impressões de trabalhar com o fanzine.

Portanto, não seguia um roteiro de perguntas. A dinâmica consistia em trazer esse questionamento para o grupo e ver o que eles tinham a dizer. Reunimo-nos, mais uma vez, após esse primeiro encontro, para mostrar o material transcrito e ver se estavam de acordo com o que foi dito.

CAPÍTULO 3

CONSTRUINDO A COMPREENSÃO DAS IDENTIDADES: ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

No capítulo que se segue são realizadas as análises dos fanzines individuais e do fanzine em grupo buscando apoio na semiótica Peirceana.

As entrevistas são utilizadas de forma que possibilite compreender junto com os professores as suas percepções expressas no fanzine, permitindo que se configure como narrativa autobiográfica e dispositivo de formação; pois, o que se busca neste capítulo é a percepção que os professores fazem sobre suas identidades profissionais docentes para compreender como se tornaram educadores. Ademais, o conjunto de minha análise é compartilhada. Inicialmente, faço uma análise semiótica na perspectiva das identidades profissionais em Dubar (2005) e parto para uma compreensão juntamente com os professores a partir das entrevistas, apoiando-me na Sociologia da compreensão em Nóvoa (2009).

3.1 Análises semiótica e discussão dos Fanzines individuais

As análises que seguem são referentes aos fanzines produzidos na primeira oficina, em novembro de 2015.

Portanto, analiso e discuto os fanzines individuais criados pelos três professores que fazem parte desta pesquisa. Tais análises fazem parte do trabalho de investigação sobre a compreensão das identidades profissionais docentes. Tomo como instrumento para realizar essa análise a semiótica Peirceana, abordagem essa discutida no primeiro capítulo deste trabalho.

A análise semiótica é realizada em três níveis: primeiridade, secundidade e terceiridade.

A seguir, apresento o professor Hilton e a análise e discussão do seu biograficizine:

3.1.1 Apresentação do Professor Hilton e do biograficizine “Apocalypse Now”



Figura 12: Professor Hilton com o seu biograficizine

Fonte: autora

O professor Hilton é licenciado em Letras: Português e Inglês pela Universidade de Sorocaba (UNISO). É formado desde 2000; portanto, 16 anos de profissão. Nessa escola está como professor efetivo há 11 anos. Anterior a sua efetivação no Estado, trabalhou como professor substituto na Prefeitura de

Sorocaba e em escolas públicas da Rede de Ensino de Sorocaba. Seu biografizine tem quatro páginas e traz a temática: “Professor e Identidade Profissional” anunciada na capa.

Primeiro passo para a realização das análises é abrir-se para a experiência fenomenológica e os fundamentos do signo no biografizine. Direcionamos nossos sentidos atentamente ao fenômeno. Neste momento, abstermos de julgamentos e nos colocamos à disposição do que é sensível.

O biografizine “Apocalypse Now” consiste em uma folha de sulfite A4 dobrada ao meio, configurando quatro páginas em branco trabalhadas a partir de imagens recortadas de revistas, além da escrita de frases que complementam a ideia expressada nas imagens.

Iniciamos pelo fundamento: o biografizine é um signo que expressa as percepções dos professores sobre a identidade profissional.

Portanto, ele é algo representando outro algo, ou seja, o biografizine é um signo que representa o objeto do signo, que são as percepções dos educadores sobre a identidade profissional. Nesse sentido, tentaremos entender como o biografizine, enquanto signo, representa o que diz representar e, por conseguinte, quais efeitos produz em prováveis intérpretes.

A qualidade que o signo exhibe é seu primeiro fundamento. Nesse primeiro momento, permanecemos no plano sensorial, o que conseguimos captar com nossas percepções, nossa sensibilidade. Como já foi dito antes, aguçamos nossos sentidos, principalmente o visual, pois se trata de um biografizine em papel, composto por imagens e palavras. Tais imagens têm cores, formas, luzes e expressa sentimentos.



Figura 13: capa do biograficizine “Apocalypse Now”

Na primeiridade, temos as formas, cores e sensações; a possibilidade, o acaso, a originalidade e uma sugestão: nas imagens que se apresentam na capa do biograficizine as cores que chamam a atenção são, principalmente o azul e o branco. Um azul intenso que, ao ser contrastado com o branco, traz uma luminosidade para a imagem que lembra um dia de sol. O verde e o cinza se sobrepõem ao azul; e o branco, as formas metálicas se destacam na imagem.

Na secundidade, o signo se fundamenta no caráter de existente. No contexto, o que temos aqui é um biograficizine, uma forma de linguagem que expressa algo, uma ideia, um pensamento, ou seja, reproduz através das imagens e palavras as percepções que o professor-autor tem acerca da sua identidade profissional.

Nesse sentido, o biograficizine se constitui em um sin-signo, um signo de existência, materializado no papel (suporte). Ele existe por meio de suas qualidades que podemos constatar pelas imagens e palavras. O aspecto indicial visto através das imagens e palavras, um complementando o outro, vem indicar uma realidade, falar de algo acontecido ou acontecendo na vida do educador. As imagens e palavras denotam o contexto da profissão do professor; os aviões de guerra sinalizam o conflito, as tensões no dia a dia da profissão do docente.

Para analisar a terceiridade, o nível simbólico adentra-se no efeito que o signo irá provocar em um possível intérprete. Aqui, o signo se manifesta nos discursos, pensamentos abstratos, nas leis, regras, padrões, no seu caráter de símbolo, nas palavras, na escrita textual.

Nesse nível, na primeira página, quando olhamos para as imagens e frases, a primeira coisa que nos vem à mente é a guerra como uma possibilidade, principalmente pelo que a imagem representa: “aviões de guerra” percorrendo o céu; e na junção com as palavras em inglês “Apocalypse Now”, fazendo referência a um filme de guerra lançado em 1979. Seu enredo era sobre a Guerra do Vietnã, mas se for analisar somente a palavra Apocalypse, pode estar associada ao Livro do Apocalipse na Bíblia, que fala sobre o fim do mundo de uma maneira catastrófica. No biograficizine, o professor sugere que este momento está acontecendo agora. Na percepção do professor, ele diz:

Percebo uma identidade profissional em conflito com as políticas públicas. É isso que atrapalha e eu diria que entre oitenta por cento, noventa por cento, seria isso.

O professor diz perceber sua identidade profissional sofrendo interferências externas.



Figura 14: página 1 do biograficizine "Apocalypse Now"

Na imagem da primeira página, o cinza e o preto se fazem muito presentes, transmitindo uma densidade na imagem de algo pesado, nebuloso, formas humanas; têm seus membros superiores erguidos na direção de uma forma triangular branca, com um símbolo ao centro. Os tons na imagem despertam sentimentos de medo.

Na secundidade, a imagem indica um grupo de mulheres fazendo reverência a uma bandeira que, por possuir uma cruz suástica, faz referência à bandeira da Alemanha de Hitler.

Para analisar a terceiridade, o nível simbólico adentra-se no efeito que o signo irá provocar em um possível intérprete, com relação à segunda página que sugere sentimentos de temor e obediência na relação com as palavras: “Como sinto-me (sic) em relação às políticas públicas educacionais...”, uma complementa a outra, pois o professor sente que as políticas públicas educacionais são controladoras, exigindo obediência. Ele utiliza uma imagem bastante eloquente que, por si só, já transmite a mensagem, uma bandeira com a suástica nazista, símbolo de intolerância. E mulheres, na sua maioria, levantam a mão esquerda, como se estivessem fazendo um juramento, que era o cumprimento de respeito nazista. Ao ser perguntado sobre essa imagem, o professor disse que:

Como me sinto em relação às políticas públicas educacionais. Incomoda a mim, incomoda bastante, isso engessa.

Nesta página, o professor fez uso de uma imagem marcante para expressar sua percepção.



Figura 15: página 2 do biographiczine "Apocalypse Now"

Mas, em contrapartida, na segunda página, temos imagens suaves, de beleza, tranquilidade, as cores quentes em contraste com cores suaves, ou seja, o laranja e o vermelho em contraste com o branco, o verde e o amarelo; o preto contornando ou salpicando de pontinhos pretos o laranja e o vermelho, formatos arredondados, triangulares, linhas perpendiculares, uma profusão de emaranhado verde, branco e amarelo.

Na secundidade, as formas e cores nos remetem a um jardim de margaridas com borboletas, onde tudo é calmo e tranquilo. A secundidade fala do contexto de existência e, nesse caso, indica a escola, local de atuação do professor, sua relação com os alunos e com os outros docentes.

Para analisar a terceiridade, o nível simbólico, a beleza das cores nas flores e borboletas lembra dias ensolarados, de verão e tranquilidade. As palavras: “Como sinto-me (sic) na escola, junto aos meus colegas e alunos...” reforçam as imagens, dizendo que é assim que ele se sente, em paz na escola, junto aos alunos e colegas de profissão. Ao falar sobre essa imagem, o professor afirma que:

Eu acho que como o próprio Fanzine que foi feito, mostra minha relação com os alunos: muitas flores e borboletas. A grande maioria deles eu gosto e me dou bem, principalmente aqui nessa escola. Gosto muito deles! A relação com os alunos é tranquila, prazerosa, e eu gosto de vê-los perguntando, querendo resolver dúvidas, participando da aula. Eu gosto dessa parte, da troca, e isso me faz bem.

O professor traz na fala a sua percepção com relação aos seus alunos, como se sente no dia a dia com eles. Deixa claro que tem boas relações dentro da sala de aula e fora.



Figura 16: página 3 do biograficizine "Apocalypse Now"

Já na terceira página, as palavras “Ser”, em vermelho, no topo da imagem. Ao centro, logo embaixo desta palavra “ou não” em preto, embaixo a palavra “Ser” em vermelho novamente. As duas palavras “Ser” estão milimetricamente embaixo uma da outra, o que faz com que os dois “s” sejam atravessados por uma linha vertical de cima a baixo.

Nessa imagem, a secundidade se apresenta por meio das palavras que indicam os sentimentos de incerteza e dúvida, faz referência a uma passagem da peça de Shakespeare, “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca”, apesar de estar faltando um trecho da frase, que é: “eis a questão!”

Para analisar a terceiridade, o nível simbólico adentra-se no efeito que o signo irá provocar: As palavras “Ser ou não Ser” remete a dúvida, a incerteza. Principalmente, se levarmos em conta a célebre frase de Shakespeare.

Frase que é pronunciada pelo personagem de Hamlet segurando um crânio. Ele refletiu e se questionou se mesmo fazendo coisas certas, elas não seriam as erradas; ou mesmo tendo tudo e não tendo nada, fica sempre a dúvida. E sob outro ponto de vista, do existencial, ele se questionava quem ele era; pois, sempre fora manipulado por outros e não mais sabia qual era a sua identidade.

O professor complementa com uma frase escrita: “O momento atual exige tal reflexão, enquanto identidade profissional...”, ou seja, ele faz referência específica a um momento de crise que os educadores do Estado de São Paulo vivenciaram, quando do processo de Reorganização Escolar², que amplia o número de escolas com ciclo único, o que acarretaria no fechamento de salas de aulas, entre outras consequências. Foi um momento de incertezas para os professores, que têm seu ambiente de trabalho, a sala de aula sob interferências externas, de políticas. O professor, nesse sentido, diz que:

Da questão do governo, de valorização, a tendência foi só piorando, piorando, piorando. Não vejo nada que posso falar que melhorou. A desvalorização na profissão do professor, com certeza, é o que mais me magoa e me chateia. A maior interferência são as políticas públicas educacionais. Essas são as que incomodam e interferem terrivelmente; atrapalham demais e desanimam os professores.

A questão de ser valorizado pelo trabalho que realiza fica evidente na fala do professor, um fator determinante de motivação na profissão.

² Fonte: www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao/

O objeto dinâmico na relação palavras e imagens indicam o contexto do professor. O signo faz um recorte desse objeto, que chamamos de objeto imediato. Este está dentro do signo, que pode representar uma sugestão, alusão ao objeto dinâmico. Num primeiro nível, o objeto imediato indica o objeto dinâmico, pois se trata da identidade profissional docente.

O nível mais importante do objeto imediato está no aspecto icônico e naquilo que o ícone sugere. Neste caso, a identidade profissional docente que, na junção ícone-índice chegamos ao interpretante dinâmico, ou seja, a mente interpretadora. Em outras palavras, a pessoa que realiza a análise.

O interpretante imediato é o que permite que o signo tenha sua própria interpretabilidade, mesmo antes de ter um intérprete, ou seja, as imagens e as palavras produzem um efeito em uma mente interpretadora, por meio da sugestão.

A interpretação que faço desse biogrficizine é que apesar de o professor reportar as dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula, da escola, principalmente pelas interferências sofridas de fora, as cobranças, a burocracia, o preenchimento de papelada, o educador se sente satisfeito, mas essa satisfação vem da relação com os alunos, com os colegas de profissão. Esse contato o nutre. Isso é importante para que ainda se sinta motivado a buscar novas estratégias, novas aprendizagens, ajuda.

Ele deixa transparecer que vale a pena ser professor, apesar dos percalços da profissão. O controle por parte das políticas públicas educacionais gerando tensões, ao representar, por meio da imagem de aviões de guerra sobrevoando o céu, uma bandeira com a suástica nazista; e pessoas com a mão direita levantada, como se estivessem prestando um juramento. Ele quer denotar que se sente em um regime autoritário, o controle do Estado por meio do currículo, as avaliações externas que refletem na atuação do professor em sala de aula.

Do mesmo modo, esses aspectos geram tensões da profissão se não atingidos com sucesso. Esteve (1992) afirma que a sociedade e os governantes concluíram de maneira simplista e reducionista que os professores, sendo responsáveis pelo magistério, portanto, de maneira direta, são os responsáveis pelo fracasso, pelas falhas do ensino, desencadeando nos docentes processos de desconfiança a qualquer menção de políticas públicas. Nessa perspectiva,

Nóvoa (2007) traz a questão da “credibilidade da profissão”, ou seja, como tornar a profissão do professor creditável? Uma das possibilidades de se resolver essa questão vai à contramão do que os professores acreditam sobre as avaliações externas, a prestação de contas do trabalho profissional, promovidas pelas políticas públicas educacionais, ou seja, de que tem a ver com o controle político.

Na maioria das vezes, tem a ver com o controle político, mas o autor chama atenção para o fato de vivermos em uma sociedade em que se faz necessária a transparência dos métodos utilizados e que isso é característica de muitas outras profissões, porque o professor seria diferente. Além do mais, essa seria uma maneira de prestarmos contas a nós mesmos e aos nossos colegas de profissão. Pois, dentro da escola, convive-se com inúmeros outros professores, cada um com sua conduta, algumas não aceitáveis, mas a quem compete intervir, quais mecanismos profissionais recorrerem. Esse é um exemplo para não se olhar a uma política pública com desconfiança a um primeiro momento. É necessário estudá-la, examiná-la para ver o que está por trás.

O sucesso construído por meio das relações com os colegas de profissão, gestão, alunos, é uma das representações que o professor traz no biográfico por meio da imagem de flores e borboletas. E a escrita verbal, ao referir que aquela imagem representa como ele se sente na escola, junto aos colegas e alunos, em paz, tranquilo, o que denota uma identificação profissional na relação com os alunos e o seu grupo responsável.

O educador expressa viver um momento de contentamento com a profissão, o que indica uma percepção sobre a ação profissional certa estabilidade. Esse é um ponto da identidade profissional que ele traz que se refere à “identidade para si”, que reivindica “atos de pertença”, ou seja, incorporando a trajetória social, de maneira subjetiva, se torna muito expressivo para o indivíduo.

Para Dubar (2009, p. 73) é “aquela história que cada um conta a si mesmo sobre o que ele é, aquele Si narrativo que cada um tem necessidade de fazer reconhecer não só por Outros significativos, mas também por Outros generalizados”.

Ao fazer referência às dúvidas, incertezas da profissão, gerando conflitos (ser ou não ser professor); ou seja, essas incertezas são advindas do desencanto

em relação à situação do ensino, da realidade cotidiana das escolas que trabalham, além da recusa às reformas políticas educacionais que as pessoas participam e que geram a insegurança. No biograficizine, é representado na última página com a expressão “Ser ou não ser”.

Nesse sentido, Cavaco (1992) diz que somente o esclarecimento dos porquês de nossas dificuldades e inseguranças poderão nos devolver o significado e o sentido do nosso trabalho, o que pode configurar como um consolo para enfrentar o desencanto da profissão, falta de perspectiva no trabalho.

Esse conflito gera sentimentos contraditórios em relação ao sentir-se professor; pois, no biograficizine, o educador coloca em xeque a existência do ser ou não ser professor, já mencionado anteriormente, mas que retomo mais uma vez; pois, isso gera a sensação de instabilidade na profissão de não saber o lugar a que pertence.

É como ter uma identidade que a todo o momento é colocada em revisão; em alguns momentos de sucesso define sendo professor e, em outros, por alguma questão de insegurança, já não se sente mais sendo professor; o que causa as rupturas.

Marcelo (2009) diz que “o conflito aparece, por exemplo, quando surgem mudanças educativas ou nas condições de trabalho”. (p. 12)

Nesse aspecto, quando o biograficizine foi produzido, o contexto educacional passava por um momento de mudança; pois, naquele período, estava sendo implementada a Reorganização Escolar no Estado de São Paulo, o que provocaria grandes mudanças nas condições de trabalho dos professores e na vida de muitos alunos.

Essa proposta tinha em seu plano dividir as escolas por ciclo: algumas seriam destinadas aos alunos de 6 a 10 anos; outros colégios se incumbiriam dos adolescentes de 11 a 14 anos e os jovens de 15 a 17 destinados a outras escolas. Uma das alegações para se cumprir a proposta era de que por meio dessas divisões por idade, as escolas estariam melhores capacitadas para atender às necessidades de cada ciclo de ensino, levando em consideração a realidade dos alunos. Mas, a proposta acabou não se realizando na data que estava programada, acabou sendo adiada, com a finalidade de ampliar o debate e se chegar a um acordo. Uma das principais queixas quanto a essa proposta era

de que escolas seriam fechadas, o que acarretaria na redução das contratações de professores porque se teriam menos aulas a serem atribuídas. A lotação das salas de aulas era outro ponto que demandava inquietude nessa proposta; pois, isso refletiria na qualidade do ensino.

Outros fatores na implantação da proposta influiriam de maneira indireta na vida do professor. Mas, os citados acima já davam motivos de sobra para deixá-los aflitos quanto ao seu futuro na profissão.

Dentro das propostas trazidas por Nóvoa (2009), um eixo fica evidente nesse biográfico:

P3 - Pessoa

Essa proposta se encaixa nessa percepção que o professor Hilton traz sobre seus alunos e colegas de profissão.

O autor diz que é necessário entender que as dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à aprendizagem, às diferentes realidades sociais e culturais estão dentro dessa perspectiva humana e relacional do ensino. À medida que saiba administrar esse processo, o professor consegue envolver seus alunos no trabalho escolar.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) diz que é impossível separar o professor da pessoa, pois a pessoa é o professor e o professor é a pessoa. E o autor segue dizendo que há uma necessidade de se fazer o registro escrito desse dia a dia, visto que isso vai influir na conscientização do trabalho de sua identidade profissional; pois, a posteriori, poderá promover uma autorreflexão de si mesmos.

3.1.2 Apresentação do Professor Silas e do biogrficzine Eu-Professor! Zine

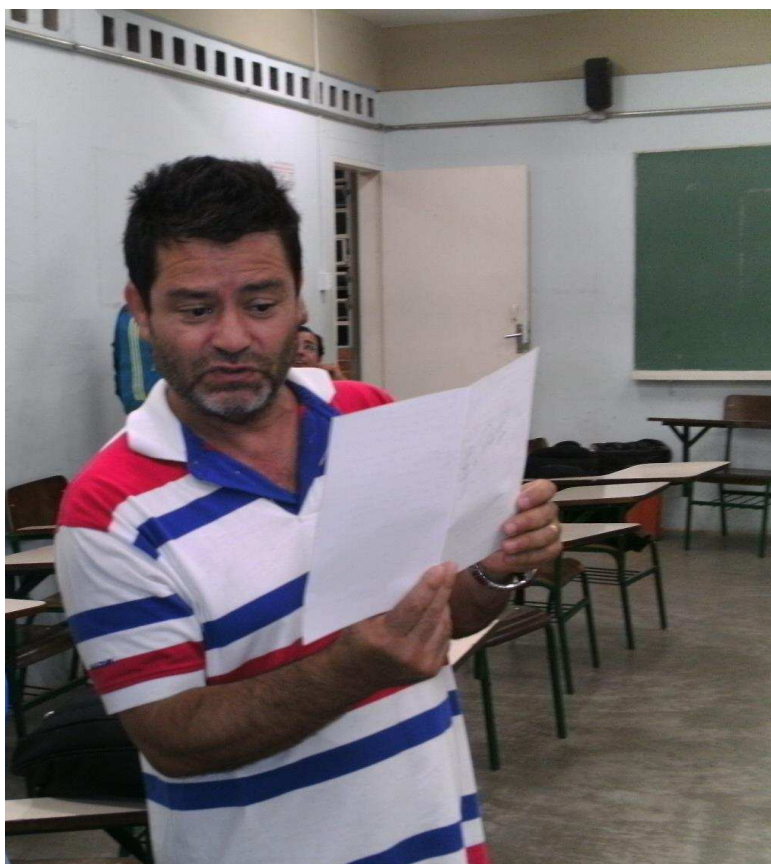


Figura 17: Professor Silas e seu biogrficzine

O professor Silas é licenciado em Matemática pela Universidade de Sorocaba (UNISO) desde 1991. Tem 25 anos de profissão. Nessa escola, atua como professor desde 2005. Anterior a isso, era professor na E. E. Senador Afonso Vergueiro, em Sorocaba.

Seu biogrficzine tem 4 páginas e é poético. Em seu conteúdo, está uma poesia que o docente usa para descrever sua trajetória, tanto do eu-pessoal quanto do eu-profissional, o que é sinalizado na capa, pois o título do seu biogrficzine é: Eu-Professor! Zine.

A poesia é composta de 7 estrofes com 4 versos na maioria, pois na 4ª estrofe constam 9 versos e na 7ª estrofe são 6 versos.

Analisarei a poesia, estrofe a estrofe, dentro das três categorias da Semiótica. O título da poesia recebe o mesmo nome do biogrficzine: Eu professor!

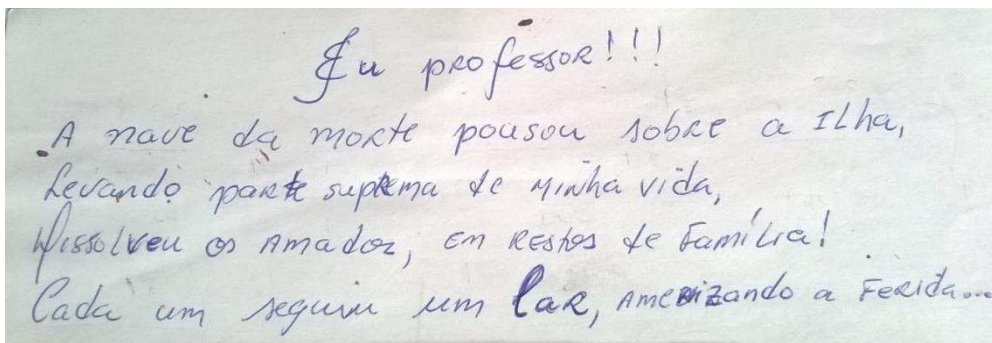


Figura 18: primeira estrofe do biograficizine Eu-Professor!Zine

Analisando o caráter qualitativo presente na primeiridade, categoria essa relacionada aos sentimentos, à qualidade, uma possibilidade. Aqui temos as cores e formas. As cores são o branco com escrita textual em azul.

Na análise da secundidade, buscamos o caráter de existencial, de concreto, de ação ou reação. A palavra “suprema”, que é um adjetivo e possui vários significados, o que melhor se aplica aqui é o de “maior importância”. A seguir, a palavra “amados” também entra nessa categoria, fazendo referência às “pessoas que são muito queridas”.

A palavra “parte” é uma sugestão a algo que pode ser uma “porção do todo” e “sobre” é outra palavra que sugere um limite de espaço/tempo. A palavra “cada” pode sugerir um coletivo de coisas ou pessoas; “um” sugere pessoas, animais, algo que não foi mencionado.

Nesse sentido, a frase “A nave da morte pousou”, analisando palavra a palavra, “nave” significa embarcação, mas essa embarcação traz um sentido figurativo de ser uma nave que transporta mortos (ou que mata). Por isso, “morte” a vida humana finalizada. E “pousou” é uma ação de se colocar algo em algum lugar. “Ilha” que indica um lugar/espaço.

A palavra “levando” ou retirando, “dissolveu” no sentido figurado. Indica desatar vínculos; “restos” indica sobras. “Seguiu” uma ação de seguir um caminho ou alguém. “Lar” indica um local, uma casa. “Amenizando” acalmando ou ataduras para curar; “ferida” efeito de ferir. A expressão “minha vida”, ao analisar “minha” significa que tenho posse, possuo algo; “vida” simboliza existência.

É um estado que implica em uma atividade incessante, que vai desde o nascimento culminando com a morte. A palavra “família” representa um conjunto de pessoas que possuem um grau de parentesco entre si ou não; pois, as famílias podem ser constituídas por laços de afinidades. A melhor definição seria

um grupo de pessoas vivendo sob o mesmo teto. As palavras usadas metaforicamente indicam uma poesia.

A terceiridade está relacionada aos símbolos, normas e inteligência, sendo possível fazer interpretações. A partir dessas três categorias que sugerem, indicam e representam, na primeira estrofe, a interpretação que se chega é de que ocorre a perda de alguém muito importante da família, que pode ser o pai ou a mãe. Todos os familiares tiveram um enorme sofrimento, dissolvendo a família. Os filhos foram encaminhados a outras famílias. O professor Silas diz:

... ter sido abandonado pela mãe...o pai acabou morrendo...cada um foi com uma família, mas a gente foi aprender com a dificuldade.

O professor relata as dificuldades encontradas nos primeiros anos de vida.

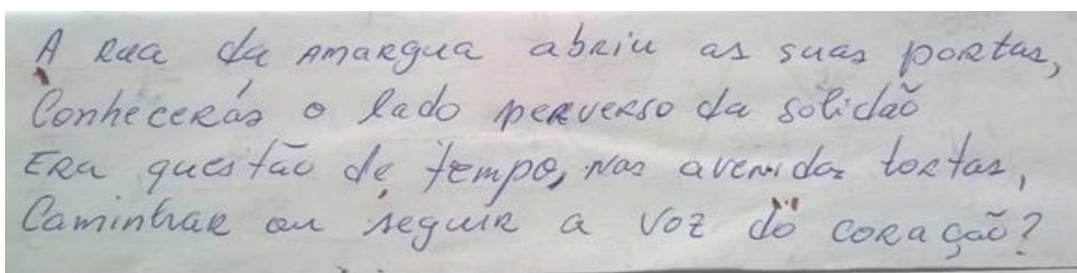


Figura 19: segunda estrofe do biograficizine Eu-Professor!Zine

A primeiridade se apresenta na qualidade das cores e formas. Aqui, apresentam traços azuis sobre um fundo branco.

Na secundidade, se apresenta nas palavras “amargura”, que sugere um sentimento de angústia e tristeza. Na expressão “lado perverso”, ao analisar a palavra “lado”, que sugere uma posição e “perverso” algo ou alguém que é cruel.

A palavra “rua” indica um local de circulação de pessoas, veículos, ladeada por construções; “abriu” uma ação de abrir algo. “Conhecerás” é o ato de perceber, saber, tomar ou ter consciência de algo.

A expressão “questão de tempo” indica espaço de tempo para que algo aconteça. “Avenidas tortas” analisando as palavras “avenidas” são extensas vias largas; “tortas” que não é direita ou reta; no sentido figurado, “caminhos não corretos”. “Caminhar” indica uma ação de locomover-se, dirigir-se a algo. A palavra “voz” indica os sons produzidos pelas cordas vocais e “coração” é o órgão muscular responsável por bombear todo o sangue do corpo humano, fazendo com

que chegue a todos os demais órgãos, fisiologicamente. Mas é atribuído ao coração sentir as emoções. No sentido figurado se diz: escutar o que o coração diz.

A terceiridade se apresenta nessa estrofe por meio de suas metáforas. A interpretação que se faz é que após a separação da família outros caminhos não corretos se mostram, tal como a solidão. Surgem as dúvidas de que caminho seguir. Nesse sentido, o professor diz que:

Na segunda estrofe, eu falo dos caminhos tortos...acaba indo para lugares que não têm volta.

O professor fala novamente das dificuldades que surgiu ao longo do seu percurso pessoal.

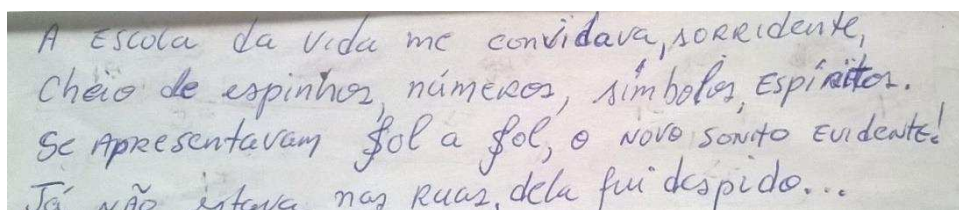


Figura 20: terceira estrofe do biograficizine Eu-Professor!Zine

A primeiridade está na qualidade, no fundo branco e nos traços azuis.

A secundidade dessa estrofe se apresenta na palavra “santo”, que sugere algo ou alguém puro, perfeito. A palavra “novo” sugere uma novidade, algo que apareceu recentemente. “Sorridente” é a qualidade que sugere alegria; a expressão “cheio de espinhos” é uma qualidade que sugere alguém repleto de inquietações. A expressão “fui despido” sugerindo alguém que foi desnudo, nu; no sentido figurado, “livre”; “não estava” sugere ausência; “evidente” uma qualidade que sugere que algo será mostrado com clareza.

A palavra “convidava”, que indica uma ação de convocar; ou, no sentido figurado, atraía, despertava o desejo. “Espíritos” é uma possibilidade de existência, uma dúvida, indicando um princípio imaterial; “apresentavam” é ação de tornar-se visível. A expressão “sol a sol” indica um espaço de tempo, desde o nascer até o pôr-do-sol. “Escola” é o local ou lugar de instrução, onde se aprende sobre algo ou alguma coisa. Os “números” representam medidas, ordem ou quantidade.

Na terceiridade, nessa estrofe, a interpretação feita é que alguém pura, bondosa, aparece para resgatá-lo das ruas. Em sua fala, o professor deixa evidente essa questão.

...na terceira estrofe...novas oportunidades... eu tive a felicidade...fiquei morando com minha tia...me deu a oportunidade de eu crescer, ser criado, ser educado....

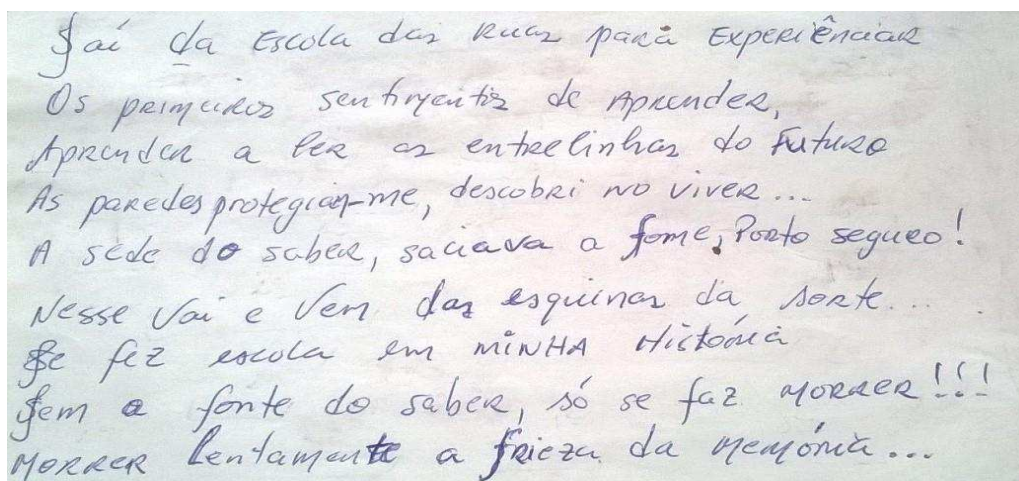


Figura 21: quarta estrofe do biograficzone Eu-Professor!Zine

Na primeiridade, o fundo branco com traços azuis.

Na secundidade, a palavra “primeiros”, sugerindo algo que precede, que vem antes. “Entrelinhas” sugere uma possibilidade; no sentido figurado, o que é subentendido, não escrito claramente. “Frieza” está relacionada a uma qualidade que sugere o que é frio; “sede” é uma sensação associada à necessidade de água no organismo. “Fome” é uma sensação associada à necessidade de alimento no organismo. “Memória” está ligada a uma faculdade de reter ideias, sensações, impressões adquiridas anteriormente. “Sorte” é uma possibilidade; pois, não tem explicação ou prevenção.

A expressão “sentimentos de aprender” indica a ação de sentir, de perceber que adquire conhecimento, instrução. “Aprender a ler” através do ato de percorrer as letras com a visão. Conseguindo decifrar a escrita, obteve instrução. “Futuro” é a ideia de dependência de um tempo que segue o outro.

Na expressão “paredes protegiam-me”, “paredes” indica tudo o que fecha, delimitando um espaço e “protegiam-me” aponta o ato de resguardar, colocar em segurança. “Descobri” é o efeito ou ação de descobrir algo; “viver” é a ação de

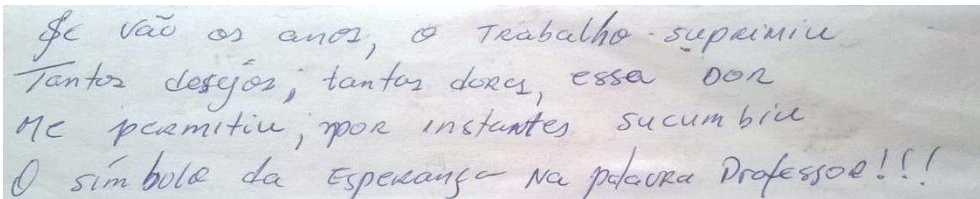
aproveitar a vida; “saber” é ter conhecimento, informação, uma ação. “Saciava” é o ato de satisfazer uma necessidade.

A expressão “porto seguro”, para os marinheiros, indica um local seguro para atracar. No sentido figurado, indica um lugar onde se sinta seguro, em paz. “Vai e vem” é uma dualidade e indica o ir de um lado a outro. “Esquinas” indica um lugar formado por dois cantos. “Fonte” é local onde brota água, nascente. No sentido figurado, origem. Na expressão “faz morrer”, o “faz” produz algo através de uma ação e “morrer” é o ato de perder a vida. “Lentamente” indica um modo de ação. “Experienciar” indica a aprendizagem obtida na prática, na vivência. Na expressão “minha história”, a palavra “minha” representa uma posse; “história” é uma ciência que estuda acontecimentos referentes a um povo, país, período, indivíduo, etc. Nesse caso, o docente faz referência a sua história de vida.

Na terceiridade, nessa estrofe, a interpretação que cabe é que o professor descreve suas primeiras aproximações com o aprender, com a escola, a ler e escrever, a vontade de querer aprender mais; pois, sem o conhecimento, a memória morre. Dessa forma, quando perguntado sobre essa estrofe, o professor diz que:

Na quarta estrofe nascem os primeiros sentimentos de aprender eu ainda estava na escola. Eu gostava de aprender...

Na sua fala ele deixa evidente que o colégio foi um local que despertou bons sentimentos, que gostava de ir para a escola.



*Se vão os anos, o trabalho suprimiu
Tantos desejos, tantas dores, essa dor
me permitiu, por instantes sucumbiu
O símbolo da esperança na palavra Professor!!!*

Figura 22: quinta estrofe do biographiczine Eu-Professor!Zine

Na primeiridade, se apresenta nas formas dos traços e em sua cor azul.

Na secundidade, a palavra “desejos”, que sugere uma aspiração, vontade de ter algo. “Dores”, “dor” uma sensação desagradável produzida pela frustração de algo. “Esperança” é um sentimento de quem confia que algo que se deseja realizará.

A expressão “vão os anos” indica que um período de tempo decorreu. “Suprimiu” indica eliminar algo; “permitiu” indica autorização para fazer determinada coisa. “Instantes” indica momentos muito breves. “Sucumbiu” indica render-se. “Trabalho” indica um conjunto de atividades realizadas pelo ser humano, visando atingir uma meta. “Palavra” indica um termo, vocábulo, uma expressão. “Professor” indica uma pessoa que ensina algo a alguém.

A terceiridade, nessa estrofe, a interpretação feita é de que através da profissão-professor as dores foram tiradas fora, pois a profissão-professor sinalizou uma esperança. O professor afirma que:

Na quinta estrofe, vi que eu poderia estudar Matemática...Eu comecei a enxergar dentro do símbolo do professor a esperança de uma vida melhor.

Reporta que viu na Matemática uma forma de tornar-se professor e mudar sua condição de vida.

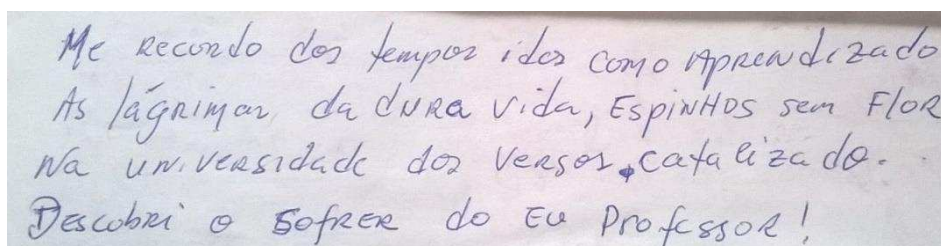


Figura 23: sexta estrofe do biograficizine Eu-Professor!Zine

Na primeiridade, novamente, o fundo branco com os traços azuis!

Na secundidade, a palavra “dura” sugere uma qualidade daquilo que é difícil suportar; “sofrer” é uma sensação de sentir dor física ou moral.

A palavra “recordo” indica fazer com que algo volte à memória. A expressão “tempos idos” indica um passado distante. “Lágrimas” indica uma secreção líquida eliminada pelos olhos. “Versos” indica medidas, regras a serem seguidas; “catalizado” indica uma modificação. A palavra “flor”, na poesia, representa beleza, pureza. “Universidade” é uma instituição de ensino superior destinada à especialização profissional e científica. Simbolicamente representa o saber, o conhecimento.

Na terceiridade, as metáforas nessa estrofe, as recordações da formação como professor, da universidade, a dificuldade de aprender a profissão-professor e o sofrimento da profissão. Isso fica evidente na fala do professor:

Na sexta estrofe... a dor do aprendizado doía muito, porque eu saí da escola pública sem condições nenhuma de seguir a universidade. Descobri no sofrer uma nova etapa da minha vida: o eu professor!

Aqui o professor relata as dificuldades na formação.

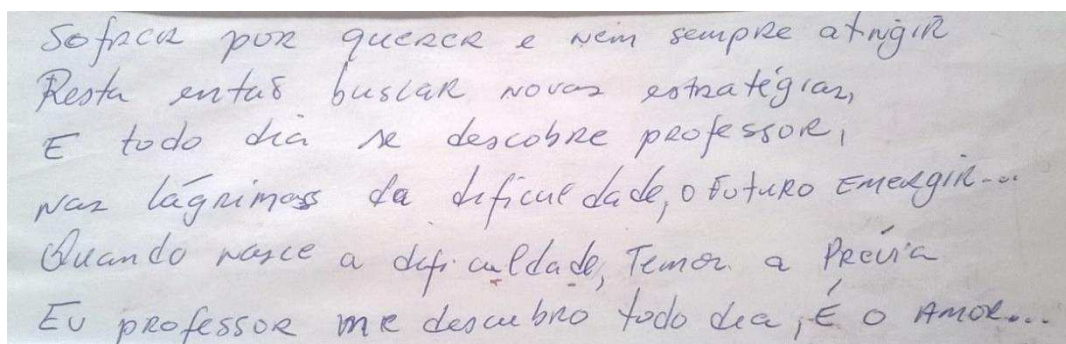


Figura 24: sétima estrofe do biograficizine Eu-Professor!Zine

Na primeiridade, o fundo branco e a presença de escrita textual.

Na secundidade, a palavra “sempre” é um modo invariável; “todo” é uma qualidade que sugere completo, por inteiro. “Dificuldade” é uma qualidade que sugere que algo não é fácil; “amor” é um sentimento de carinho e afeto.

A palavra “querer” expressa a intenção ou a vontade de algo ou alguma coisa; “atingir” indica alcançar uma meta ou objetivo. A palavra “buscar” indica pesquisar, analisar; “estratégias” indica que desenvolveu meios para conseguir o que se quer. “Dia” indica um período de tempo que vai do nascer ao pôr-do-sol; “emergir” indica o surgir, trazer à tona. “Nasce” indica advir; “prévia” é a ação de prever.

Terceiridade nessa estrofe é representada pela interpretação de que o educador sempre está pesquisando, buscando meios de ensinar o aluno; sofre por não conseguir e a descoberta de ser docente acontece em todos os dias. O professor diz sobre esse trecho que:

Na sétima estrofe ...tentar de todos os caminhos ensinar e você, às vezes, não consegue atingir a tua meta. Então, resta buscar outros caminhos, outras estratégias e algumas estratégias que eu tenho utilizado é a da conversa, é de tentar parabolar com eles, trazer algumas parábolas, alguns contos, algumas coisas que

possam mostrar para eles que eles podem...eu-professor me descubro todo santo dia. Enquanto eu vivenciar esse espaço dentro da escola eu vou continuar me descobrindo eu-professor...

Em sua fala, fica evidente o processo de tornar-se professor, que se dá diariamente, no cotidiano da sala de aula, na relação com a comunidade escolar.

Portanto, a sua percepção de identidade profissional docente está ligada ao seu fazer diário dentro da sala de aula, a prática diária. Nesse sentido, apresenta traços de uma “identidade bloqueada” (Dubar, 2005); pois, o processo de identificação fica temporariamente suspenso quando diz que se tornou professor na prática, ou seja, faz referência à forma identitária do trabalhador “por ofício”.

Segundo Borba (2001), “os sujeitos estão em conflito entre o processo de continuidade e o de ruptura profissional: ou buscam saberes profissionais mais gerais para atender às necessidades do contexto ou represam-se nos domínios dos saberes técnicos e práticos”. (p. 41)

Nesse aspecto, discordo da autora em questão; pois, Nóvoa (2009) diz que a práxis é um elemento formador e, portanto, produtor de uma identidade profissional docente estável.

Nessa dimensão, o professor Silas traz em seu biograficizine elementos da sua vida pessoal, a infância difícil devido à perda do pai e o abandono da mãe, a separação dos irmãos, as diferentes moradias que passou até conhecer verdadeiramente um lar, uma família. Todos esses elementos constituem sua pessoa professor. Eles se entrelaçam para formar o professor pessoa. Que tudo o que foi vivenciado faz parte da constituição do professor.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) diz que o que ensinamos tem muito do que somos e o que somos tem muito do que ensinamos, ou seja, o professor não é algo abstrato, ele é bem visível. E suas vivências fazem parte dele, ocupam um espaço e um tempo. Não há como colocá-las à parte e dizer: agora sou só profissional, pois elas acionam saberes que serão coerentes ou não no agir profissional.

Nessa direção, Gatti (1996) diz que muito da atitude dos professores revelam/escondem uma identidade complexa e que muito das representações que fazem sobre como enxergam o mundo compõem o seu agir dentro e fora da

sala de aula. Os docentes não têm atitudes dentro da sala de aula que sejam isoladas das crenças e dos preconceitos; pois, isso constitui a pessoa do professor, permitindo que ele viva e trabalhe. O professor Silas, em seu biográfico, diz que se descobre professor todos os dias, em seu fazer diário, na busca por novas estratégias para ensinar.

Nesse sentido, o professor se descobre educador a partir de sua prática diária em sala de aula; que é nas dificuldades do dia a dia que se descobre professor por meio da resolução das situações enfrentadas.

Nesse contexto, percebe uma valorização do profissional pelo cumprimento de suas atribuições, o que resulta no reconhecimento que o docente faz ao local, evidenciando as construções relacionais com os outros sujeitos envolvidos no contexto.

Nesse sentido, Dubar (2005) vem corroborar dizendo que “a transação objetiva e transação subjetiva se fortalecem e se confirmam mutuamente na construção de uma identidade tanto reconhecida pela empresa quanto socialmente legítima”. (p. 293)

As percepções do professor sobre a identidade profissional vai ao encontro do que é defendido por Nóvoa (2009) em pelo menos duas das cinco propostas.

P1 – Práticas

A fala do professor sobre a sua descoberta diária de ser docente a partir da prática vai ao encontro de uma construção profissional dentro da profissão. Proposta na qual Nóvoa (2009) defende que a formação dos professores deva ser centrada na prática, na aprendizagem dos alunos, abordando estudos de casos, pois cada aluno apresenta um caso diferente que merece ser estudado, mas tomando sempre como referência o trabalho desenvolvido dentro da escola.

P2- Profissão

Quanto à formação profissional, o professor Silas fala sobre a dificuldade de compreender a profissão, o sofrimento do processo de aprender, relacionando com essa proposta elaborada por Nóvoa (2009) de uma

aprendizagem da profissão dentro da profissão. Com certeza, o professor seria melhor assistido pelos colegas mais experientes e não se sentiria tão solitário em seu aprendizado.

A profissão precisa ser melhor organizada. Nóvoa (2009) aponta algumas sugestões de que a organização seja no interior das escolas, sem excluir a organização no nível macro, que seriam os debates políticos; mas a necessidade de se criar uma organização micro forte e, para isso, é que torna-se necessário a colaboração entre os professores, que seria uma forma de organização também. E a principal sugestão é a integralização dos professores iniciantes, para que eles não se fechem de maneira individualista.

3.1.3 Apresentação do professor Anderson e do biograficizine “The end/education”

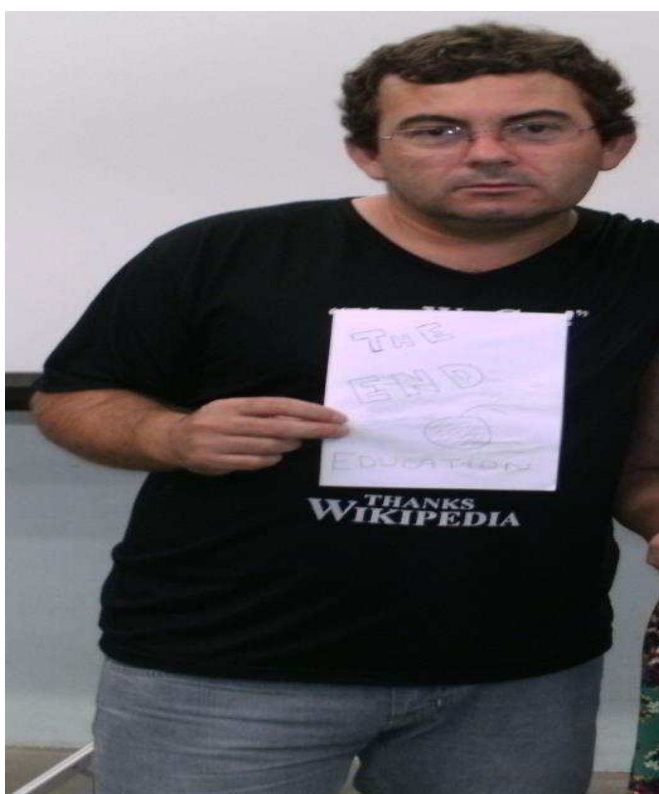


Figura 25: Professor Anderson e seu biograficizine

O professor Anderson é Tecnólogo formado pela Faculdade de Tecnologia de Sorocaba (FATEC-SO) e licenciado em Física pela Universidade de Campinas (UNICAMP), desde 2000. Está há 16 anos na profissão. Na E. E. Jardim Daniel Haddad atua há 10 anos.

Seu biograficzine tem 4 páginas e leva o título de “The end / education”, uma denominação, em inglês, que pode ser traduzida como “O fim / educação”.



Figura 26: capa do biograficzine “The end/education”

A primeiridade se apresenta na qualidade, na possibilidade, nos sentimentos, nas formas. Não há presença de cores, além da cor preta da caneta esferográfica utilizada para traçar palavras e uma forma redonda com várias linhas saindo do topo, uma sugestão.

A secundidade da capa está no fundamento do signo, no seu caráter de existente. A sugestão da palavra educação indica que é um biograficzine feito por alguém que tem relação com a área da educação e a sensação que expressa: “O fim/educação” traz é desagradável. Na junção das palavras com o desenho que indica uma bomba com seu estopim aceso, remetendo a morte, desaparecimento; como se chegasse ao fim.

A terceiridade fundamenta-se no caráter simbólico, a relação da imagem associada à expressão: “The end/education” traz a possibilidade de que uma

bomba está prestes a explodir, causando o fim da educação. Nesse sentido, o professor Anderson diz que:

Eu quis dizer aqui o seguinte: que education é como uma bomba que está prestes a explodir. Mas eu, como professor, tenho de acreditar que a partir dessa explosão venham coisas boas porque tudo isso que taí que seja ruim, exploda. Porque essa education do jeito que está não dá para continuar. Lutamos por uma educação que realmente atenda às necessidades das pessoas mais desprovidas.

O professor deixa evidente a necessidade de lutar por uma educação de qualidade para todos.



Figura 27: página 1 do biograficizine “The end/education”

A primeiridade está presente nas formas quadradas, na cor branca e metálica. As formas nos dão uma sugestão de lugares para sentar.

A secundidade aparece nas formas sugeridas na primeiridade, indicando cadeiras dispostas uma do lado da outra. As palavras “blá blá blá blá” indicam que alguém está falando.

A terceiridade fundamenta-se no símbolo e no efeito que o signo irá causar no intérprete. Cadeiras, simbolicamente, representam assentos, que pessoas se sentam nelas; o “blá blá blá blá” que alguém está falando para o professor e que este está sentado ouvindo. Outra possível interpretação seria o professor falando (coisas sem significatividade) e alunos distraídos ouvindo (pois, não há sentido na fala do professor). Nesse aspecto, professor Anderson quis dizer que:

Aqui é muito mais discurso educacional do que realmente significativo, não tem investimento. Escola que tenha formação de professores, que tenha realmente situações que a gente possa trabalhar com dignidade.

A necessidade de investimentos na formação do professor.



Figura 28: página 2 do biograficizine “The end/education”

A primeiridade aparece nas formas, vários quadrados um do lado do outro e em cima. Dentro das formas quadradas, há outras sugerindo corpos humanos. Na figura de baixo, um círculo com um sinal de + no centro cortado por uma linha transversal. Ao lado da figura, a palavra “presídio”. Ao final da página, outro

círculo com a sigla “PSDB” no centro, novamente cortado por uma linha transversal.

A secundidade apresenta-se no caráter existencial. As formas sugeridas anteriormente indicam pessoas dentro de quadrados. A imagem associada à palavra “presídio” indica pessoas no presídio. Se juntar a imagem do círculo cortado pela linha e o sinal de +, ao centro, indica proibição de + presídios. Quanto à imagem ao final da página, consta o círculo e a linha cortando-o e a sigla “PSDB” ao centro, indicando proibição do “PSDB”.

Na terceiridade, o caráter simbólico aparece na palavra “presídio” e na sigla “PSDB”.

“Presídio” representa um local onde condenados cumprem suas penas. A imagem do círculo com o sinal de +, ao centro, cortado pela linha, representa a proibição do +; a outra imagem com a sigla “PSDB” faz referência ao Partido da Social Democracia Brasileira, partido político fundado em 1988. O atual Governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, cujas políticas para a educação são apontadas como autoritárias no biograficizine, é filiado ao PSDB.

A possível interpretação é a proibição de se construir mais presídios pelo governo, representado na sigla PSDB, que também é posto sob proibição, como que sugerindo a não-permanência desse partido no governo. E o professor vem corroborar ao dizer que:

É a ideia desse partido da política neoliberal de sempre atender à proposta de construir muito mais presídios do que investir em educação. Estamos na contramão. Parece que a função de investir em educação é retirada; e quanto mais desacreditada e pior, é melhor.

Fica evidente em sua fala a necessidade de investimentos na educação. Se houver investimentos em educação, não terão de construir presídios.



Figura 29: página 3 do biograficizine “The end/education”

A primeiridade aparece nas cores e formas. As cores azuis em tons de escuro e claro, cinza, rosa, verde com tonalidades escuras e claras, laranja, branco, amarelo, lilás, vermelho. As formas que sugerem humanos e brinquedos coloridos.

A secundidade, as formas humanas indicam crianças. As cores indicam um espaço de recreação com brinquedos infantis, e as crianças brincando neles. Há uma frase escrita ao lado das fotografias: “Liberdade para aprender”.

A terceiridade, simbolicamente as imagens são complementadas pela expressão “Liberdade para aprender”, ou seja, crianças brincam livremente em espaço com brinquedos coloridos e, com isso, podem aprender em liberdade.

A palavra “liberdade” é um conceito abstrato que pode ser definido como uma faculdade do ser humano que lhe permite levar a cabo uma ação de acordo com sua própria ação. E a palavra “aprender” significa adquirir conhecimento sobre algo ou alguma coisa; instrução. Uma interpretação possível é que crianças aprendem se tiverem liberdade. O professor deixa evidente ao ser perguntado que quis dizer com a imagem:

A partir do momento que a gente realmente investe em educação, a gente tem essa liberdade de fazer com que as crianças aprendam e busquem um futuro melhor para elas, mais

humanista, uma escola mais humana. Uma escola humana, pra mim, é uma escola que liberta o aluno, que o deixa livre para poder refletir sobre situações do seu cotidiano.

A percepção do professor Anderson apresentada no biogrficazine chama a atenção para a necessidade de investir em educação. Mas, para isso, os professores precisam aprender a se comunicar melhor, falar do seu trabalho. É preciso que os educadores assumam a liderança para lutar pelas melhorias, protestar por uma educação de qualidade.

Nessa direção, Nóvoa (2007) diz que os professores têm de intervir mais na política, que precisam de lideranças profissionais, formadas por professores, deixarem de se esconder dentro das escolas e sair para o exterior. Precisam falar de educação, visto que se comenta muito a respeito do saber. Necessita-se de que a sociedade ouça a voz do professor.

Segundo o autor, tudo isso recai em único ponto: a comunicação. Vivemos em uma sociedade midiática e é preciso ganhar esse espaço, trazer o apoio da sociedade para o trabalho da escola. E isso só vai acontecer quando os professores assumirem esse compromisso pessoal, com a profissão e com a sociedade.

Outra percepção que o professor Anderson traz é com relação à autonomia do educador para trabalhar e que está ligada ao controle por parte do Estado.

Sobre essa questão, Nóvoa (2009) diz que “quanto mais se fala em autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência”. (p. 20)

Dessa forma, o autor aponta que uma saída para os professores seria tomar como exemplo outras profissões, como médicos, engenheiros, etc.; a construção de parcerias com as universidades e os profissionais, a integração dos iniciantes, o devido espaço aos profissionais que se destacaram e prestar contas do trabalho desenvolvido. Isso pode levar a um espaço de abertura mais autônomo.

Nesse sentido, Borba (2001) afirma que nas escolas as tramas políticas, culturais e ideológicas estão presentes, mesmo que de maneira sutil, colocando

os professores em desvantagem para discutir sua profissão, pois existe uma rede instituída de poder e resistências presentes na comunicação, nos esquemas determinados pelo Estado, pela rotina a ser cumprida e no papel exercido pelos sujeitos que compõem o espaço escolar. Esse espaço profissional apresentando essas características empurra os professores para uma identidade virtual. Borba (2001) citando Goffman (1980) diz que essa “identidade virtual” é o mais próximo de um modelo construído com imagens que o grupo tem do sujeito, produzindo distância entre o sujeito e o seu papel, além de utilizar máscaras que modificam a impressão que o grupo tem dele.

P4- Partilha

Dentro dessa proposta, o professor Anderson chama atenção em seu biogrficizine para a necessidade de uma formação continuada do educador com qualidade, a necessidade de se investir na formação do docente.

Segundo a proposta apontada por Nóvoa (2009), o professor nem precisa sair da escola para ter essa formação. A escola seria o local dessa formação, um espaço onde os professores analisariam suas práticas, partilhando com os demais, firmando-se uma rotina de acompanhamento, de supervisão e de reflexão. Seria uma formação em que a experiência dos professores se transformaria em conhecimento profissional.

Tive apoio da escola na qual os três docentes atuam para a realização deste trabalho; pois, sabe-se, através de relatos, que outros colégios não permitem que o fanzine seja trabalhado em seu ambiente; pois, é visto como algo subversivo. Pode-se dizer que essa escola já trabalha nessa direção proposta por Nóvoa (2009) de uma formação dentro do espaço de trabalho. Além de os professores deixarem em evidência, a todo momento, em suas falas, que a escola onde atuam é uma boa escola porque foi construída dentro das relações, ou seja, uma escola que eles construíram.

3.2 Análise Semiótica e discussão do biogrficizine em grupo

Neste ponto, realizo a análise e discussão do biogrficizine produzido em grupo na segunda oficina de 2016. Esse biogrficizine foi criado pelos três

professores participantes da pesquisa: Silas, Hilton e Anderson. Esse biogracizine recebeu o título de FanUtopia e tem 10 páginas, sem incluir capa e contracapa.

3.2.1 Apresentação do biogracizine “FanUtopia”



Figura 30: capa do biogracizine “FanUtopia”

Na primeiridade, fundamenta-se no aspecto qualitativo-icônicos. Essa capa não tem muito a revelar e não traz imagens, somente elementos verbais distribuídos no papel sulfite branco.

Temos elemento verbal localizado no canto do quadrante superior esquerdo, disposto em linha diagonal. No outro elemento verbal, também diagonal, está escrito com letras de imprensa e está dentro de uma forma quadrada que tem seu fundo acinzentado. Por fim, na horizontal no quadrante

inferior direito, mais elementos verbais escritos à mão. Os elementos verbais estão em destaque na cor preta; ao final da página, elementos verbais em sequência.

Na secundidade, tem-se a realidade do biogracizine como espaço de expressão para as ideias, os pensamentos do professor. O docente está reproduzindo suas ideias por meio de imagens recortadas de revistas e por meio da escrita textual.

Portanto, o que a escrita textual e as palavras indicam é que se trata de um biogracizine feito por um professor, que fala do contexto do educador. Além do título, temos os textos numa manchete recortada de revista: “Mestres quase nobres”, com a chamada “O ensino se torna estatal e os professores são muito cobrados, mas pouco recompensados” abaixo. Depois, escrito à mão, “Visões filosóficas sobre a identidade docente”. E, por fim, os endereços eletrônicos dos autores.

Na terceiridade, o signo se fundamenta nos seus aspectos de lei e dentro dessa categoria temos as palavras. O título do biogracizine “FanUtopia”, ou seja, um biogracizine que fala de algo utópico, que significa algo ideal, imaginário, fantástico. Por isso, irrealizável.

Na escrita textual, ao centro, temos: “Mestres quase nobres - O ensino se torna estatal e os professores são muito cobrados, mas pouco recompensados.” A primeira oração demonstra ironia ao comparar os mestres aos nobres. (Aqui, “mestres” se aplica aos professores), principalmente se prestar atenção à oração seguinte, a qual diz que o ensino se torna estatal. Reforçando essa ironia de mestres serem nobres, diz que são pouco recompensados e muito cobrados, ou seja, os salários são baixos e as cobranças são muitas.

Essa é a realidade hodierna dos professores. Na outra escrita textual, temos a frase: “Visões filosóficas sobre a Identidade Docente”.

Isso complementa o título do biogracizine; pois, a denominação fala de utopia, um conceito filosófico. Traz a palavra “visões”, que tem vários significados, mas o que melhor se encaixa aqui é no sentido de interpretação; pois, os educadores dão a entender que pretendem fazer interpretações filosóficas sobre a Identidade Docente.

Nas demais escritas, faz referência ao endereço eletrônico dos professores-autores do biograficizine, que demonstra o sentido de autoria assumido pelos participantes na elaboração desse biograficizine.

A interpretação possível é de que os docentes apresentam o biograficizine para tratar sobre a Identidade Docente, mas do ponto de vista do que seria o ideal, o sonho. Em contraposição, eles chamam atenção para as recompensas, que são poucas, referindo-se muito provavelmente à remuneração, e a pouca nobreza da profissão professor, que fica desqualificada socialmente por um ranqueamento “quase” nobre. E aí, nesse sentido, vejamos as falas dos professores:

A temática do fanzine: sem a valorização do professor não se chega à escola ideal. (HILTON)

A ideia era fazer um trabalho que mostrasse a realidade do professor em relação a sua valorização, a sua desvalorização, a sua desmoralização, sua identidade quanto formador de opiniões nesse país. (SILAS)

Em suas falas, a desvalorização/valorização é um assunto recorrente.

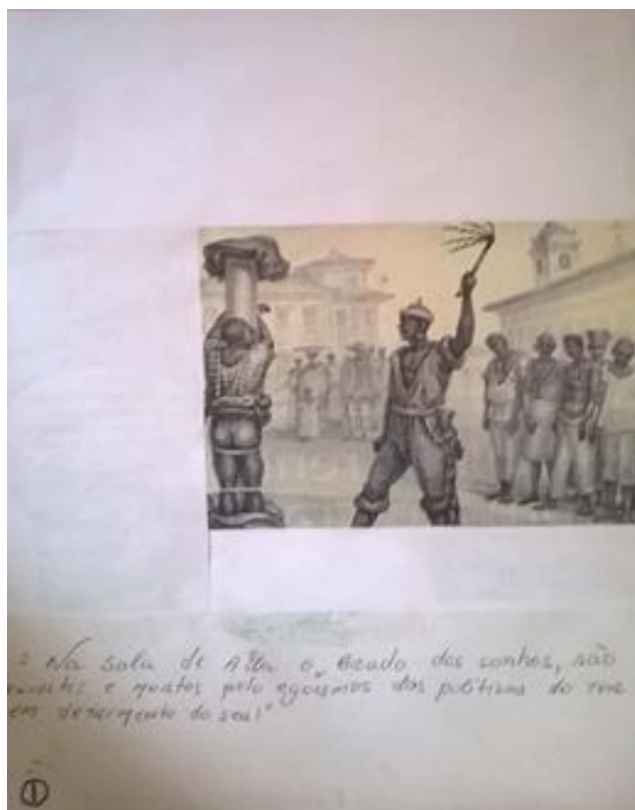


Figura 31: página 1 do biograficizine “FanUtopia”

A primeiridade e seu aspecto qualitativo-icônico estão na imagem que ocupa o centro da página, nas suas cores e formas, nas cores cinza, preta e branca. As formas que ocupam a imagem são formas físicas humanas, além de arquitetônicas. A imagem transmite uma sensação de desagrado; algo antigo, passado. Em baixo, há a presença de elementos textuais na cor preta.

Na secundidade, sabe-se o contexto do biográfico, fala sobre a Identidade do educador. A escrita textual traz mais elementos que indicam ser o contexto do professor pelas palavras “sala de aula”, com o texto: “Na sala de aula o brado dos sonhos, são envoltos e mortos pelo egoísmo dos políticos do ter em detrimento do ser”. Mas a imagem, uma gravura em estilo bastante realista feita a bico-de-pena, por suas qualidades, indica uma pessoa negra amarrada em um tronco e sendo açoitada por outra, também negra. Várias pessoas com expressão de desânimo assistem à cena e diversas são negras.

As construções indicam que o fato acontece em praça pública, ao ar livre. A arquitetura aparente remonta a séculos passados. A reprodução gráfica remete às gravuras que fizeram Rugendas e Debret no século XVII em suas viagens de registro. Muitas reproduções dessas gravuras aparecem em livros didáticos. É possível associar tal imagem ao contexto da escravidão brasileira.

Na terceiridade, o signo se fundamenta nos seus aspectos de lei, no símbolo. A imagem traz um negro sendo açoitado; remete à época da escravidão.

A escravidão é um sistema em que as pessoas são tidas como propriedade, podendo ser vendidas ou compradas para serem utilizadas como mão de obra. Quando falamos em escravidão, logo pensamos na condição do negro, mas sabemos que, mesmo nos dias atuais, pessoas são, em certo sentido, mantidas como prisioneiras, utilizadas como mão de obra barata.

Quanto à escrita textual, traz a frase: “Na sala de aula, o brado dos sonhos são envoltos e mortos pelo egoísmo das políticas do ter em detrimento do ser!” Aqui, imagem e palavras se complementam, pois os professores comparam a condição do negro como escravo no Brasil (1530-1888) com a sua condição de professor.

Eles fazem referências às políticas que destroem os sonhos do ser humano, tudo em razão do ter. Comparando com a situação dos educadores, a interpretação possível está em relação a sua condição de trabalho, poucos recursos, muitas cobranças por parte de políticas públicas. Os professores traduzem suas percepções com essa imagem, dessa maneira:

De como nós nos sentimos, não temos muita liberdade de escolha, as políticas públicas vêm de cima para baixo, nós acabamos fazendo o que tem de ser feito. (HILTON)

Um quadro no qual demonstra a época da escravidão, é como nos sentimos açoitados, pelas políticas públicas que, ao invés de valorizar o trabalho do professor, faz vistas grossas, nós fizemos uma fala “na sala de aula o brado dos sonhos são envoltos de mortes pelo egoísmo dos políticos”, os políticos querem tudo para eles. (SILAS)

A pouca autonomia que nós temos em relação ao trabalho. Essa relação do professor no chicote. (ANDERSON)

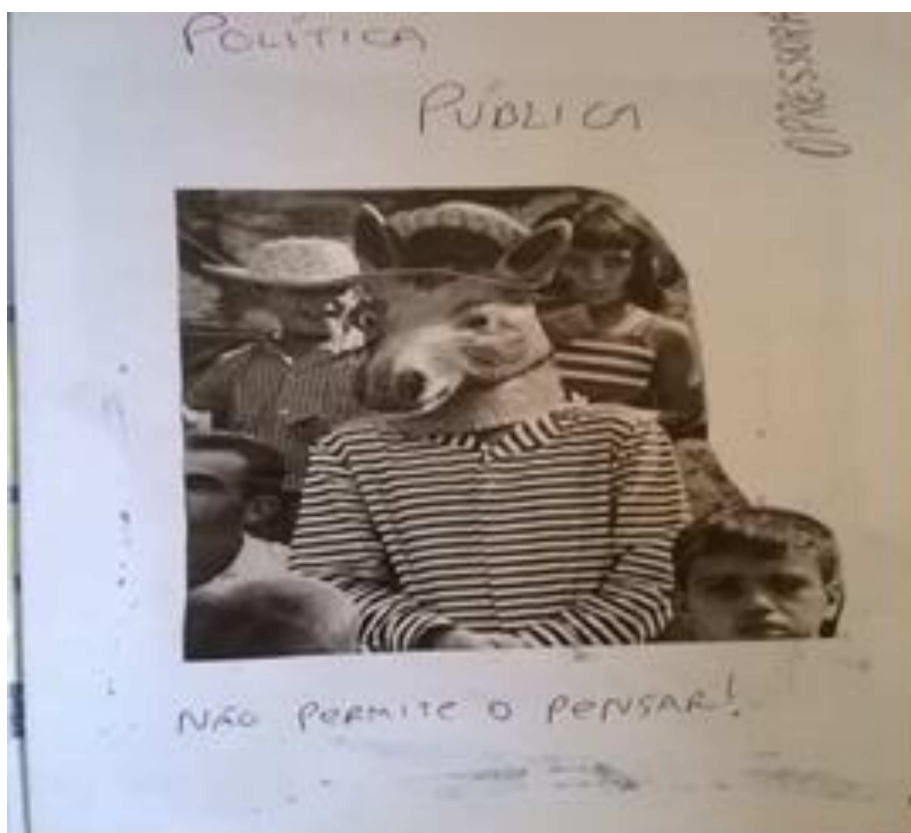


Figura 32: página 2 do biograficizine “FanUtopia”

A primeiridade que se fundamenta no seu caráter qualitativo temos as formas e cores. As cores que se apresentam são os tons de cinza, preto e branco. As formas são físicas humanas com uma forma metade humana, metade animal ao centro. Não causa nenhuma sensação em um primeiro momento, mas ao deter-se na imagem, vem um sentimento de tristeza. Temos elementos verbais ao alto e ao final da página.

Na secundidade, as formas indicam um ser humano com uma máscara de “burro” na cabeça e crianças a sua volta, uma das quais olhando para o burro e sorrindo, levando o contexto existencial do biograficzone, que é a identidade dos professores. Pode indicar que o ser humano com a fantasia na cabeça é um adulto e, cercado por crianças, pode ser o próprio professor.

Na terceiridade, o signo está fundamentado no seu aspecto de lei, nos símbolos, nas palavras, escrita textual, na relação imagem-palavra, os legi-signos. Desse modo, temos a frase: “Política Pública Opressora não permite o pensar!” na junção com a imagem de alguém adulto vestindo uma máscara de “burro” e muitas crianças a sua volta.

Analisando o significado de burro no dicionário, encontramos dois significados. O primeiro é pejorativo, que faz alusão à pessoa que não aprende, sem inteligência. O segundo diz respeito ao animal, mamífero que pertence ao gênero *Equus asinus*, parecido com o cavalo, mas seu porte é menor e as orelhas são maiores.

Nesse sentido, chega-se a duas interpretações possíveis: a primeira que os professores estão comparando a si mesmos com o animal, no sentido pejorativo de que cumprem com seu trabalho de maneira verticalizada, estando sob o controle de políticas públicas, obedecem sem questionar, reproduzindo para o aluno. Portanto, não são inteligentes.

A segunda interpretação é de que as Políticas Públicas Opressoras produzem alunos comparados ao animal, no sentido pejorativo, de que eles não pensarão, não serão inteligentes. Nesse sentido, os professores, quando perguntados sobre o que queriam dizer com essa imagem, disseram que:

Os processos que o professor sofre, o professor na realidade, perde aquela autonomia de fazer com que os alunos realmente pensem, nós estamos silenciados em todos os fatores, essa imagem representa essa ideia de que somos todos adestrados, não temos a ideia de criar no aluno o senso crítico. (ANDERSON)

De fato, vem complementar a ideia, de certa forma de coibir o filho do trabalhador de pensar, acaba refletindo dentro da situação do professorado, os professores eles estão amarrados. (SILAS)

Em relação ao aluno, acaba também refletindo como o que vêm de lá, o que é pra ser ensinado, o que é pra ser mostrado, como o aluno acaba ficando sem pensar, sem raciocinar e simplesmente reproduz. (HILTON)



Figura 33: página 3 do biograficizine "FanUtopia"

Na primeiridade, o aspecto qualitativo-icônico não transmite muita informação. Traz uma forma retangular ao centro da página; porém, diagonal. Em seu interior, há elementos verbais escritos na cor preta. O fundo do retângulo é amarelado e preto. Há uma tarja preta espessa abaixo do texto.

Na secundidade, sabe-se que esses elementos estão indicando o tema do professor porque o biograficizine fala desse contexto. A escrita textual: "Protestar: um direito de todos os cidadãos" é tudo que há na página, além do retângulo

negro abaixo desta, que poderia conter um contexto de luto ou de censura, ambos associados à tarja negra.

Na terceiridade, o signo se fundamenta nos aspectos de lei, na palavra, na escrita textual. Portanto, a escrita textual: “Protestar: um direito de todos os cidadãos” significa que todos nós temos direito a protestar, reivindicar melhores condições de vida e de trabalho. Protestar significa manifestar-se contrariamente a algo que não está de acordo e, como a própria frase diz, é um direito de todos. Trazendo para o conteúdo do biograficizine, a interpretação que se faz é que os professores devem protestar com o que não estão de acordo. O retângulo negro, levando em conta o contexto dos educadores, pode simbolizar o luto. Mas, na junção com a imagem da página seguinte, pode sinalizar uma censura à violência, pela educação ser de poucos. Com essa imagem, os professores disseram:

Aqui sobre a situação nossa, de não ter essa voz, nós temos de ter um meio de protestar para que as coisas mudem, para gente ser ouvido...(HILTON)



Figura 34: página 4 do biograficizine “FanUtopia”

A primeiridade está representada pela qualidade das formas e cores na imagem que ocupa quase toda a página. As cores branca, amarela, vermelha,

preta, verde, azul, rosa e a luminosidade que dá profundidade à imagem. As formas apresentam uma profusão de formas físicas humanas. Na parte de baixo da imagem tem-se a escrita verbal em cor branca com fundo preto e, na sequência, a colagem de uma palavra em laranja com fundo branco. Do lado direito (de quem olha para a imagem) há outra escrita, feita à mão, em cor preta.

Na secundidade, as qualidades apresentadas na primeiridade indicam que são uma aglomeração de pessoas com faixas, cartazes e bandeiras em passeata protestando. Há a colagem da palavra “EDUCAÇÃO”, como que continuando uma faixa que a população carrega onde se lê “VIOLÊNCIA É A”. Perpendicular a isso, lê-se “PARA POCOS”, escrito à mão; diferente da colagem que parece ser uma continuidade da faixa. Esse texto aparece como um complemento, sem compor exatamente a imagem central, apesar da pretensão em ser sua continuidade.

Na terceiridade, o signo se fundamenta no seu aspecto de lei, nos símbolos, nas palavras, na escrita textual, na relação imagem-palavra, os legi-signos. Desse modo, fazendo uma leitura considerando a intenção informativa dos autores, temos a frase: “Violência é a educação para poucos”, complementado pela imagem de pessoas protestando que carregariam essa mensagem bem à frente, numa faixa.

A interpretação que se faz é de que os protestos são contra a educação para poucos, no sentido de uma educação de qualidade. Porque a escola pública é acessível a todos, mas há de se garantir que ela tenha qualificação. Tal capacidade pode estar ligada a uma boa formação profissional, o que acarretaria na valorização do professor. E, conseqüentemente, um ensino com melhor qualidade aos alunos. Dessa forma, os professores deixaram claro qual era a percepção com essa imagem:

O professor perdeu a sua essência, não tem mais força para ir para a rua para lutar, para reivindicar aquilo que é de direito, pelo menos o direito de dar uma boa aula, de fato ensinar. Protestar é um direito de todos os cidadãos; é também uma coisa que vem retalhar não só o povo em si, mas o professor perdeu a sua força de ir pra luta. As vias políticas garantem o acesso e não a qualidade, o acesso de quantidade e não de qualidade. (SILAS)

A única coisa que nos resta, ainda, é a ideia de protestar para buscar algo melhor. Para uma educação de qualidade, temos de

reivindicar, para que a educação não seja de poucos, que todo mundo tenha acesso à educação de qualidade...(ANDERSON)



Figura 35: página 5 do biograficizine “FanUtopia”

A primeiridade, sob o ponto de vista qualitativo-icônico, temos as formas, cores. Neste caso, as cores da imagem trazem o azul e o branco como pano de fundo. Outras cores como preto, cinza, branco, verde, amarelo, vermelho, laranja e azul-escuro se concentram na figura que ocupa o centro da imagem.

As formas são arredondadas, quadradas, retangulares, formas físicas humanas caricatas. No alto da imagem, temos uma escrita textual em preto no fundo branco. Ao centro, dentro de uma forma retangular, há uma palavra. Ainda no centro, dentro de uma forma arredondada, há outra palavra; no canto esquerdo da imagem, dentro de uma forma quadrada, há outra palavra; no canto direito da imagem, dentro de uma forma quadrada, há outra palavra; e acima dessa, dentro de uma forma retangular, há mais uma palavra.

Na secundidade, do ponto de vista singular-indicativo, as formas e cores indicam alguém despejando ingredientes dentro de um caldeirão, como se estivesse cozinhando algo. A chama sai debaixo do caldeirão, indicando que a receita está sendo cozida; e caixas vazias pelo chão, de ingredientes já postos. Não é uma bruxa ou um cozinheiro quem está a fazer o cozido, mas um burocrata, possivelmente um contador, indiciado por ter um lápis na orelha. Ele cozinha seguindo cegamente uma receita, sequer está a olhar o que está no caldeirão: olha atentamente para a receita pendurada na parede.

Na terceiridade, ao analisar, temos de partir do ponto de vista convencional-simbólico, ou seja, o efeito que o signo irá provocar em um possível intérprete. Aqui, o signo manifesta-se nos discursos e pensamentos abstratos, nas leis, nas palavras, na relação palavra-imagem.

Dentro dessa perspectiva, a imagem na junção com as palavras quer representar alguém seguindo uma receita para melhorar a educação, pois a imagem demonstra, de maneira simbólica, um caldeirão que supostamente é a educação. E que alguém está despejando o conteúdo de uma caixa que, simbolicamente, são investimentos, dando a entender que outros ingredientes como gestão e formação já foram acrescentados. Pela posição da pessoa, ela segue uma receita que está pendurada na parede.

No alto da imagem está uma frase: “O que almejamos?” Se os professores almejam mais investimentos, uma boa gestão, uma formação profissional melhor, concordo que se pode chegar a uma educação de qualidade.

No entanto, a imagem dá uma interpretação ambígua porque se querem uma educação de qualidade, considerando que é importante investir mais em educação, o tom da ambiguidade deriva na suposta receita para seguir e obter uma educação de qualidade; pois, pode-se interpretar que o currículo do Estado de São Paulo, uma política educacional abertamente criticada pelos professores nas páginas anteriores do biograficzone, seja essa receita para promover uma educação de qualidade. Nesse sentido, já se tem o modelo, é só seguir o currículo. Portanto, na voz dos professores:

O professor...ser valorizado profissionalmente na questão da formação, por exemplo, quando se tem o investimento no profissional e não só salarial. (HILTON)

Para ter uma educação de qualidade, precisa ter alguns ingredientes para fazer com que a educação seja de qualidade; por isso, colocamos a ideia de investimento. Porque nossa estrutura é sucateada, se nossa estrutura é sucateada, a educação não pode ser de qualidade. Esses investimentos repercutem não somente na estrutura, mas também no material humano, investir no professor, dar condições para o professor trabalhar. (ANDERSON)

Garantir o acesso não é garantir uma educação de qualidade, porque nós acreditamos, de fato, que a escola só vai ser transformadora, de verdade, quando for investido maciçamente dentro da educação o que é de direito. (SILAS)



Figura 36: página 6 biograficizine "FanUtopia"

A primeiridade se apresenta nas cores e formas. A imagem é bastante colorida, vários tons de verde, marrom, amarelo, azul, rosa e vermelho. As formas retangulares, redondas, triangulares, formas físicas humanas. A sensação que desperta é de algo divertido, de alegria. No alto da figura, há a presença de elementos verbais. A sensação é de harmonia na imagem.

Na secundidade, a imagem indica ter sido construída com pontos de bordado, as formas indicam crianças brincando ao ar livre em frente a uma

escola, o que poderia ser o pátio. Outras crianças chegam em um ônibus escolar; outras sendo levadas por pais e mães; outra chegando (ou saindo) de bicicleta.

Na terceiridade, a palavra se apresenta; pois, esse é um dos aspectos dessa categoria, as leis. Assim, ao juntar as palavras “Escola + pais” e a imagem, interpretamos que os pais são ingredientes primordiais para se ter uma escola harmônica, de qualidade, com alunos participativos, interessados, à medida que os pais se envolvem com o colégio. Nesse aspecto, os professores afirmam:

Para que chegue numa escola ideal que é o que sonhamos e para chegar na escola ideal precisa ter a valorização do profissional. A escola ideal seria aquela que a comunidade participa, os alunos se sentem parte da escola num conceito de gestão democrática. (HILTON)

A participação dos pais, no sentido de que hoje em dia a escola não esteja fora do vínculo com a família. A relação com os pais é fundamental para uma escola se desenvolver...(ANDERSON)

Escola onde o filho do trabalhador possa ter acesso e se transformar com ela e nela; pois, do jeito que está, nós não vislumbramos muita coisa. Os pais são totalmente alienados da escola, só vê a importância de ter um lugar para deixar seu filho para ele ir para o trabalho, não queremos que o pai seja segregado da escola, mas agregado da escola. (SILAS)

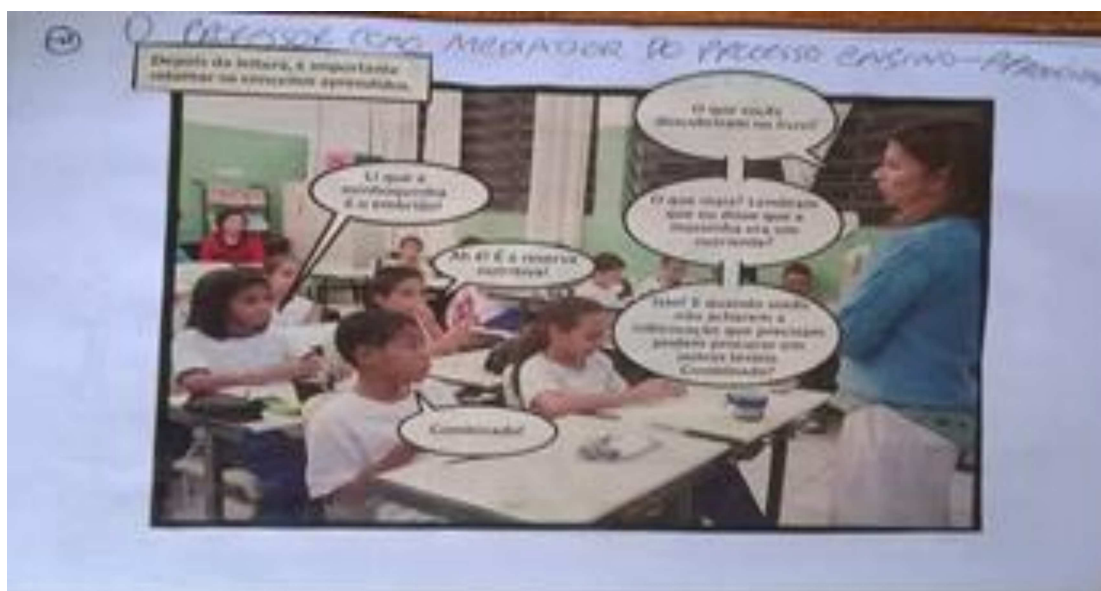


Figura 37: página 7 do biograficizine “FanUtopia”

Na primeiridade, sob o ponto de vista qualitativo-icônico, temos as formas, cores e sensações. As cores que aparecem são branca, azul-clara, azul-escura,

vermelha, verde-clara, verde-escura e rosa. As formas são quadradas, retangulares, formas físicas humanas. Há elementos textuais dentro de uma forma retangular, no canto esquerdo do biograficizine. Em outras formas ovais, há mais elementos textuais. Na lateral esquerda do biograficizine, existe mais escrita textual.

Na secundidade, do ponto de vista singular-indicativo, o fundamento do signo está em seu caráter de existente. As qualidades apresentadas na primeiridade indicam uma sala de aula com alunos sentados em carteiras, enquanto a professora conversa com eles. Os diálogos se representam por textos escritos dentro de balões, que se intercomunicam para representar uma sequência de falas.

Na terceiridade, no seu caráter de símbolos, se apresenta nas palavras, escrita textual, na relação palavra-imagem.

Dentro dessa perspectiva, a junção das imagens da educadora instigando os alunos a falarem sobre o que aprenderam e a escrita textual: “Depois da leitura, é importante retomar os conceitos aprendidos” percebe-se um ambiente de ensino-aprendizagem que valoriza o conhecimento dos alunos. Dá a entender que o docente é mediador no processo, levando os alunos a formularem o que aprenderam, retomando situações de prática. Isso fica implícito na conversa entre a professora e os alunos. Ela diz: - O que vocês descobriram no livro? Uma aluna responde: - Li que a minhoquinha é o embrião! E a professora: - O que mais? Lembra que eu disse que a massinha era nutriente?

O aluno responde: - Ah, é! É a reserva nutritiva! A professora segue dizendo: - Isso! E quando vocês não acharem a informação que precisam podem procurar em outros textos. Combinado? O aluno responde: - Combinado!

A educadora, além de instigar a participação dos alunos, estimula que eles busquem o conhecimento de outras formas. Nesse sentido, a frase: “O professor como mediador do processo ensino-aprendizagem” complementa a imagem. E na percepção dos professores, reportam que:

Aqui depois dessa escola ideal, a ideia que queremos passar é a de que um professor muito bem informado é um professor que interage com os alunos. Nesse aspecto da imagem, nós queremos passar a ideia de como o professor busca construir conhecimento

científico com os alunos a partir do conhecimento que o aluno traz para a escola. (ANDERSON)

Sai da imagem do professor como detentor de todo o conhecimento, cujo ensino-aprendizado parte do professor. (HILTON)



Figura 38: página 8 do biograficizine "FanUtopia"

A primeiridade se mostra nas cores, formas, na sensação que a imagem transmite. As cores são vermelha, preta, cinza, verde, azul, laranja, amarela, branca, rosa, lilás, marrom, bege e uma variedade de tons. Na luminosidade que a imagem transmite causando uma sensação de tranquilidade. As formas humanas, quadradas, retangulares, redondas. Os elementos verbais na lateral direita da imagem.

Na secundidade, os elementos que compõem a imagem indicam que se trata de uma sala de aula, com alunos e o educador. Os alunos estão em círculo,

e o educador está ao lado de uma aluna que, sobre uma banqueteta, está quase na mesma altura dele.

Na terceiridade, a frase: “O aluno como centro do ensino-aprendizagem” é complementada pela imagem que demonstra o docente que coloca a aluna no centro da situação de aprendizagem, dando a entender que o aluno é importante nesse processo. Na voz dos professores, eles queriam transmitir:

O aluno é o centro do ensino-aprendizagem. (HILTON)

Que o aluno possa através do processo de ensino-aprendizagem, ter condições de melhorar sua situação econômica; que ele possa ser mais humano. (SILAS)

É de o aluno ser transformador do conhecimento mesmo e fazer sentido para ele. (ANDERSON)



Figura 39: página 9 do biograficizine “FanUtopia”

A primeiridade é despertada pelas imagens através dos sentimentos que ela evoca, a alegria, o sentimento de realização. Mas as figuras têm formas e cores.

A primeira imagem no canto superior à esquerda demonstra uma forma física humana. As cores branca, azul e preta. Ao lado, elementos textuais.

Na imagem do canto inferior à esquerda, as cores azul, verde, branca, preta, marrom e dourada transmitem uma sensação de brilho, luminosidade radiante.

Há uma forma física humana. Na imagem que ocupa a parte do meio, mas que está mais à direita os tons branco, preto, rosa, azul e marrom causam uma sensação de distância. Na imagem que ocupa o canto superior à direita, as formas redondas e parte de uma forma física humana nos tons de preto, bege e branco.

A imagem do canto inferior à direita, as formas retangulares, quadradas, piramidais, curvilíneas, emaranhados na cor preta e bege. No alto da página, há elementos textuais na cor preta.

Na secundidade, indica uma figura feminina em uma universidade fora do país, em algum lugar no hemisfério norte; pois, há presença de neve em uma das fotos, além da presença da escrita em língua inglesa. Em uma das fotos, ela está ao lado de uma placa com o nome da universidade, mas que não dá para saber pelo corte da fotografia.

Na terceiridade, o signo está fundamentado em seu aspecto de lei, nos símbolos, nas palavras, escrita textual, na relação imagem-palavra, os legi-signos. Desse modo, temos a frase: “O sucesso do professor, aluno e da escola somente ocorrerá por meio de políticas públicas de qualidade que incluam a todos”, complementado pela imagem de uma pessoa em frente a uma universidade no exterior, dado a entender pela neve, a escrita textual em inglês. Se relacionarmos essa imagem com a frase, a interpretação que se faz possível é ambígua.

Uma das possíveis interpretações é de que os professores acreditam que o sucesso do seu trabalho e da escola só serão reconhecidos se o aluno atingir degraus altos, como ser aceito em uma universidade no exterior.

A outra interpretação é de que: não precisa ser uma universidade no exterior, mas que vá para uma universidade, um direito de inclusão garantido por políticas públicas de qualidade. E, nesse sentido, eles afirmaram que a imagem expressa:

É aquela relação do professor como mediador do processo e o aluno como construção do seu conhecimento. Nós damos bagagem para o aluno ter sucesso e é essa escola que nós almejamos, acho que todos os professores de escola pública almejam que os alunos cheguem a patamares que não necessariamente a universidade, mas que ele seja útil lá fora. Que ele construa alguma coisa, que ele produza alguma coisa, a ideia de todo conhecimento agregado pra ele transformar lá fora. Não necessariamente chegar a uma universidade estadunidense, isso é utópico, nós almejamos que ele vá para uma universidade. (ANDERSON)

Quando o filho do trabalhador atinge o sucesso através do conhecimento, ele vem fazer com que a sociedade se transforme de uma forma geral. Economicamente o país seria mais desenvolvido. (SILAS)

A grande alegria nossa é ver o aluno com sucesso lá fora, na construção de uma sociedade melhor, não interessa de que forma, se com ensino superior ou operacional, o que importa é que ele seja um sujeito transformador da sociedade, crítico, que pensa, que saiba o que é o certo e errado, que saiba exigir seus direitos e que não tenha uma visão alienada. (HILTON)



Figura 40: página 10 do biograficizine "FanUtopia"

Na primeiridade, o signo fundamenta-se na qualidade que ele exhibe os quali-signos. Temos as cores, o vermelho mesclado pelo amarelo que ocupa uma figura arredondada pela metade. No alto da figura, há uma forma tubular comprida

na cor marrom; há outra forma curvilínea na cor verde que sai da forma arredondada. Há a presença de escrita textual no alto da imagem em azul e embaixo da imagem, mais escrita textual em branco.

Na secundidade, o signo se fundamenta no seu caráter de existente. Portanto, as formas e cores indicam que é uma maçã pela metade. A escrita textual faz referência ao contexto do educador.

Na terceiridade, o signo se fundamenta nos aspectos de leis, normas, regras, no caráter dos símbolos ou legi-signos.

Nesse sentido, as palavras, a escrita textual, a relação imagem-palavras podem ser entendidas como leis. Assim, olhado só a imagem da maçã pela metade não diz nada, mas na junção com a escrita textual que diz: “Tente imaginar um mundo sem professores. Desafio:” o significado pode estar ligado ao fato de que a maçã, dentre vários simbolismos que traz, está relacionada ao fato de ser o fruto proibido da árvore do conhecimento, simboliza a compreensão. Outro fato que lhe atribui é quanto à tradição dos alunos oferecerem uma maçã ao professor.

Essa tradição teria surgido na Europa, local em que a maçã era um fruto muito comum. Teria seu início entre os séculos 16 e 18, época que os mestres eram muito mal pagos. Dessa forma, as famílias dos alunos ofereciam alimentos ou refeições.

Analisando as duas possibilidades, a maçã está ligada ao professor através do seu conhecimento ou ao fato de serem mal remunerados. A maçã seria uma compensação.

Quanto à frase, é quase impossível imaginar um mundo sem professores; pois, para aprender algo, precisamos ver alguém executar aquilo que queremos aprender, indiretamente tem-se um professor. E em todo momento da história se fala de mestres e aprendizes. Assim sendo, não existiriam as outras profissões. Seria um mundo sem ocupação especializada. E os professores dizem que:

A última imagem é a ideia que uma sociedade crítica transformadora sem professor é impossível! Você imaginar um mundo sem professor é imaginar um mundo sem nenhuma outra profissão, ou seja, nada funciona. (ANDERSON)

Não tem como imaginar o mundo sem professores, educadores, todas as profissões passaram pelo crivo do professor, desde o gari até os professores doutores. (SILAS)

Dentre as cinco propostas elaboradas por Nóvoa (2009), neste biogrficizine duas dessas propostas se tornam evidentes.

P3 - Pessoa

No biogrficizine em grupo, os educadores trazem a questão do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, Nóvoa (2007) defende a ideia de se criar mecanismos de diferenciação pedagógica, em que cada aluno receba um tratamento diferenciado, indicado a seu caso, considerando a heterogeneidade. Isso abriria a possibilidade de um trabalho cooperativo dos alunos dentro da sala de aula, promovendo a possibilidade de que educandos mais avançados conduzam outros no processo. E mesmo levando em conta a predisposição de alguns estudantes para aprender mais rápido determinados assuntos, o que possibilitaria que o docente não fosse o único a ensinar em sala de aula. Isso nos remete a outro elemento que foi trazido no biogrficizine, criado em grupo, que era o aluno como o centro do processo ensino-aprendizagem. Seria uma possibilidade de o discente se tornar coautor no processo de ensino-aprendizagem, além de colaborar no dos demais alunos.

Dentro dessa proposta, ainda, encaixa a percepção que os educadores apontaram no biogrficizine sobre o sucesso do professor, do aluno e da escola. Com relação a esse assunto, os docentes dizem que é necessário dar ao estudante condições para que ele possa alcançar níveis mais altos em sua vida. Nessa mesma direção, Nóvoa (2007) diz que para atingir esse sucesso é preciso que os alunos saiam das escolas com patamares comuns de conhecimento e que isso seja um compromisso da docência.

Os professores têm de se comprometer de maneira ética com esse sucesso e trabalhar dentro de uma heterogeneidade, conseguir atender de maneira diferencial os alunos, principalmente os menos favorecidos, para que eles enxerguem um sentido para a escola. Pois, somente assim terá o sucesso dos alunos e, conseqüentemente, do professor e da escola.

P5 - Público

Essa proposta de Nóvoa (2009) aponta que a responsabilidade social deve ser um princípio a ser levado em questão dentro da formação do professor, garantindo ao docente um espaço público de comunicação e de participação.

Nessa direção, saber comunicar ao público o seu trabalho é primordial para se fazer compreendido, além de tornar-se participativo nos debates públicos, principalmente em questões que vão influir em seu trabalho. Também sobre a questão dos professores serem pouco recompensados (desvalorização, desmoralização, remuneração, condições de trabalho) que é trazida no Fanzine criado pelo grupo de professores.

Ademais, que é reconhecido o desprestígio da profissão; pois, à medida que a sociedade empurra para dentro da escola a resolução para todos os problemas, os professores ainda são tidos como medíocres. Não precisa que se invista em formação, melhores condições de salários, que qualquer um pode exercer a profissão.

Ludke e Boing (2004) nesse sentido, dizem que a identidade docente é uma identidade frágil característica de um grupo que, para os olhos da sociedade, parece não ter uma função definida, principalmente em se tratando dos professores da educação básica.

E segundo Marcelo (2009) “é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”. (p. 11) Uma identidade profissional desvalorizada conduz o professor a um conflito pessoal e relacional; pois, tem dúvidas de estar na profissão certa. Está aberto a outras oportunidades profissionais, visto que afirma a profissão não ser reconhecida pela sociedade. Portanto, cabe ao educador a transformação desse entrave comunicacional entre o professor e o exterior, tornando-se publicamente presente.

Dessa maneira, os docentes apontam uma maior participação dos pais que se encaixa, também, nessa proposta P5 - Público, ou seja, em um espaço que seja coletivo tem de haver mais responsabilidades das famílias, das comunidades locais, da sociedade de uma forma geral. Para que isso aconteça, é preciso políticas públicas educativas que vão nessa direção, dos professores e dos profissionais que se ocupam do debate educativo.

Para finalizar, os professores trazem uma percepção no biograficizine em grupo e lançam um desafio: imaginar um mundo sem professores.

Nesse sentido, tomo de empréstimo a fala de Nóvoa (2007) de que não há como imaginar uma sociedade do conhecimento sem escolas e sem professores, por mais que se criem tecnologias diversas, serviços, programas; a distância ou não, nada dispensa um bom professor que seja capaz de incentivar, de estimular nos alunos a vontade de aprender.

Nesse movimento de perceber as Identidades Profissionais Docentes o que fica evidente é a lógica das relações que provoca rupturas e continuidades nas ações dos sujeitos, o que gera algumas contradições e estados de contínua negociação.

O que vai ao encontro da compreensão de tornar-se professor, que está fortemente imbricado no relacional e comunicacional, nas palavras de Nóvoa (2009) “uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada na combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos” (pp. 44-45). Ou seja, a teoria e a metodologia são importantes, mas mais importante se tornam as relações dentro do espaço de trabalho e a comunicação com o exterior.

Se não lutarmos para uma formação de professores construída dentro da relação com outros educadores e dentro do ambiente de trabalho, teremos cada vez mais professores fechados em suas salas de aula. Isso dificulta a comunicação com o exterior, com a sociedade e, em contrapartida, o status da profissão decai cada vez mais. Pois, uma ação comunicativa dentro do espaço de trabalho favorecem essas disposições que Nóvoa (2009) aponta para se tornar professores melhores e se reconhecendo na profissão, ou seja, podendo configurar-se uma nova Identidade Profissional.

Ainda, nessa direção, Nóvoa (2007) refere a dois conceitos sociológicos que estão em ação: um é a proletarização dos professores que reflete na intensificação do trabalho do professor, que pode ser visto através do acúmulo de coisas que o docente tem de fazer, preencher relatórios, papelada burocrática, mas isto está ligado à prestação de contas. Pois, se o professor quer ter sua credibilidade na profissão, não pode se isolar dentro da sala de aula, tem de se mostrar, mostrar o que está fazendo, se submeterem a uma reflexão coletiva.

3.3 Diálogo com os resultados

Dessa forma, apresentada a análise e diálogo com os autores, cabe-nos retomar a questão central deste trabalho com a finalidade de compor esta síntese de resultados:

Como os professores de uma escola pública percebem suas Identidades Profissionais Docentes a partir da produção de Fanzines?

Ao retomar esse percurso realizado em torno da percepção que os professores fazem sobre suas identidades profissionais docentes, empreendo uma análise da minha própria compreensão sobre Identidade e deparo-me com a complexidade que é tornar-se professor.

É complexo esse tornar-se professor por meio de Identidades Profissionais que, nas palavras de Ludke e Boing (1996), trata-se de “um grupo, cuja definição como profissão não se encontrava (como não se encontra até hoje) muito clara” (p. 1166). Isso, há vinte anos, não existia uma definição clara, mas as coisas não mudaram muito, principalmente se partirmos da ideia que qualquer um que tenha determinada qualificação pode exercer a profissão acaba por fragilizar ainda mais a identidade profissional dos professores.

Nesse sentido, tratar sobre a identidade profissional docente é uma tarefa que não se esgota, pois as identidades profissionais docentes desse grupo de professores em seus atos de pertença, ou seja, na identidade que atribuem para si, buscam autonomia, uma autonomia frágil, tênue, ameaçada pela desvalorização da profissão, mas que de um modo particular tentam romper com os atos atribuídos pelas instituições julgadoras, regulamentadoras.

Os educadores aqui tratados trazem percepções sobre a identidade profissional docente, que vai ao encontro das propostas que Nóvoa (2009) traz para se tornar um bom professor, que é a consciência da importância das relações dentro da escola e da comunicação com o exterior.

Os resultados quanto à percepção das identidades profissionais no fanzine se revelaram uma compreensão a partir dos atos de pertença (a imagem que o sujeito tem de si, seu projeto) e os atos de atribuição (o que os outros acham que ele é, que é atribuído pela instituição reguladora, legítima, julgadora) do coletivo, do contexto em que insere a profissão do professor. Levando em conta as

interferências externas que esse espaço sofre, podemos constatar que não há configuração de uma forma identitária única, mas que a partir dessas implicações da profissão pode-se considerar que essas formas identitárias se mesclam.

As identidades profissionais se apresentam constituídas por características das diferentes formas identitárias.

Dessa forma, não há como afirmar que o professor está imbricado em uma só forma identitária; pois, à medida que ele faz representações, essas não se fixam em uma só configuração. Elas vão sendo construídas por características que, em determinado momento, apresentam uma forma identitária bloqueada, ou seja, em conflito entre o processo de continuidade e o de ruptura profissional; em outros, uma forma identitária negociatória, que apresenta um equilíbrio entre a transação objetiva (para outro) e a subjetiva (para si), produzindo uma identidade profissional “responsável por sua promoção”. São professores que enxergam no sucesso da escola o seu sucesso na profissão; são engajados, se sentem pertencentes à escola.

Em resposta ao fato de ter escolhido o fanzine como objeto de estudo deste trabalho, tornou-se necessário conhecer as impressões que os educadores tiveram do fanzine, justificando o fato de estar trabalhando com algo diferente. Para isso, trago aqui uma pergunta sobre o fanzine incluída nas entrevistas:

O que era o Fanzine antes? E agora, o que é para você? Como foi a experiência de ter produzido o Fanzine? Considera a possibilidade de trabalhar o Fanzine?

Eu não conhecia o nome. Fanzine, para mim, é novidade, mas a ideia é muito legal porque a gente pode expressar o que de fato sente... quando chegou a ideia pra falar o que a gente vivencia, foi muito legal. Um trabalho que a gente pode falar as nossas angústias porque a gente tá na educação porque gosta; a gente ainda acredita que pode contribuir. Trabalhar o fanzine nas aulas de Matemática não é viável, talvez no sindicato, seria interessante aplicar o método com os educadores de lá. (Prof. SILAS)

Não conhecia, achei interessante...e que esses projetos venham pra dentro da sala de aula, que é importante, porque esse tipo de projeto que faz com que nossos alunos tenham interesse de aprender e que essa ideia não fique só num lugar, mas que vá para outros lugares, vá para escola pública. (Prof. ANDERSON)

Já conhecia o fanzine, pois já trabalhei em sala de aula com os alunos. A proposta já veio no Caderno do Estado. Gostei de ter participado da experiência e trabalharia, sim, com meus alunos, assim, como já trabalhei antes. (Prof. HILTON)

Desse modo, fica implícito que trabalhar com o fanzine foi uma experiência importante para os educadores, além de considerarem o fato de se trabalhar com novos docentes em outras escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao deparar com esta última parte do texto, um sentimento de tristeza me envolve; pois, percebo que o trabalho chega ao final. No entanto, há muito ainda para se entender sobre a identidade profissional docente.

A identidade profissional docente é um emaranhado de fios que, ao puxar um, muitos outros vão se soltando. Como falar de algo tão complexo? Como dizer que alguém tem uma identidade assim ou de outro jeito, principalmente em se tratando da profissão do professor.

Uma profissão que permeia todas as outras, visto que para tantas carreiras existirem é necessário haver um docente, mesmo que não de maneira formal, mas alguém que instrua.

No entanto, preciso concluir esta parte. Ao percorrer o caminho trilhado, como já afirmei acima, há muito para se falar sobre a identidade profissional docente.

O que aqui apresento são - como diria o poeta - gotículas em um oceano! É assim que vejo o que foi feito neste trabalho. Por isso, não podemos generalizar, apresentar conclusões clássicas, ou seja, fazer afirmações fechadas, estanques.

As análises dos fanzines feitas a partir da Semiótica seguem um percurso de análise determinado por Santaella (2008), apesar de as interpretações feitas terem sido cercadas de cuidado e de escrúpulos a partir do conhecimento dos conceitos e de sua operacionalização no momento da análise. Porém, isso faz de mim um interpretante dinâmico, no qual realizo uma análise singular, o que indica que tenho de ser humilde; pois, interpretações singulares podem ser incompletas e falíveis. Além do que, faço os estudos a partir de um ponto de vista; outro leitor, que será outro possível intérprete, fará a partir do seu ponto de vista. Uma interpretação final nunca será possível realizar, pois ela está em aberto, um devir.

Assim, reafirmo não querer fazer generalizações ou afirmações de que a coisa deva se dar de tal maneira, que o que acontece com os três professores acontecem com todos os professores. O que aqui se apresenta são as percepções dos docentes, de como eles percebem a questão das identidades

profissionais em seu dia a dia, dentro da sala de aula, na relação com os alunos, com os demais colegas de profissão, nas interferências vindas de fora da escola.

Outrossim, o objetivo do trabalho era investigar como os educadores de uma escola pública percebem suas identidades profissionais docentes para compreender como tornaram-se professores.

Esse objetivo faz parte de questionamentos que, de maneira implícita ou explícita, está presente na narrativa de minhas memórias, pois é algo que faz parte de minhas inquietações desde os primeiros anos de ingresso na profissão de professor. E que hoje, a partir deste trabalho, acalma-se um pouco mais.

Outro ponto que merece ser destacado é com relação à produção dos fanzines.

Foram momentos que marcaram pela expectativa do que sairia, além de permitir momentos formativos para mim, enquanto professora. Pois, o que me preocupava antes de realizar a primeira oficina em 2015 era de como eu iria me comportar, falar para mais de vinte professores durante um ATPC. Nunca tinha passado por essa experiência de falar a tantos professores.

Minhas experiências em falar se limitava a minha sala de aula, para meus alunos, mas não para professores. O fato de o meu trabalho trazer o fanzine como dispositivo (acho esse termo mais adequado porque possibilitou expressar as percepções dos professores sobre a Identidade Profissional Docente) foi um pouco preocupante no começo, pois a maioria dos educadores não sabia do que se tratava. Eu tinha de explicar.

Então, isso fez com que eu me preocupasse com a maneira que eu ia explicar. Adotei algumas estratégias. Primeiro, explicava em palavras; em seguida, mostrava um exemplar. Por isso, digo que a pesquisa contribuiu de maneira significativa para a minha própria formação. Coisas que eu não imaginava ser capaz de fazer, em nome do trabalho, na busca por atingir os objetivos, eu realizei.

Considero que a maior dificuldade encontrada para a realização da pesquisa se deu nesse sentido, de os professores desconhecerem o fanzine.

Outro fator importante nesse aspecto foi o fato de produzir um material em grupo, pois havia a questão da disponibilidade dos professores que não sincronizava, ou seja, quando um estava livre, o outro não estava à disposição.

E aí, como estava trabalhando com algo diferente, precisava saber as percepções que eles tinham sobre o fanzine, o que se mostrou muito interessante.

Dentre os três professores, somente um conhecia o fanzine, mas isso se explica pelo fato de o professor em questão ser de Língua Portuguesa e porque o fanzine foi proposta metodológica no Caderno de Língua Portuguesa do Estado. Sendo, os outros dois, um de Matemática e o outro de Física, duas disciplinas que estão relacionadas ao raciocínio, aos números.

Logo, o que fica a pensar é se os responsáveis pela criação do material julgam que não há aproximação com a arte, a sensibilidade, o que é uma contradição; pois, a Matemática, assim como a Física, ensina a pensar, o pensar lógico, o que não deixa de ser pensamento, tendo uma aproximação com o fanzine. Mas isso é um ponto a se considerar em um aprofundamento das questões que poderiam ser abordadas no fanzine, em outro momento.

Quando iniciei o trabalho, sabia o *que* queria fazer, mas não tinha as ferramentas de *como* fazer, ou seja, não sabia de que modo elaborar. Foi muito difícil configurar o fanzine como uma narrativa (auto)biográfica e chegar a esse resultado. Foi um percalço. Pois, logo que fiz a primeira entrevista, não conseguia enxergar como aquilo iria ajudar. Enxergava apenas os dados e não sabia o que fazer com eles.

Entretanto, como se trata de uma pesquisa, vai sendo estruturada ao longo do caminho e eu fui me desenvolvendo nesse caminho, também, a partir de erros e acertos (bem mais erros do que acertos).

Quando fui realizar as entrevistas, a partir das intencionalidades imprimidas no fanzine, finalmente, ficou compreensível a narrativa; pois, ao ser perguntado sobre sua intencionalidade, o professor seguia uma linearidade. Às vezes, resgatava a página anterior para explicar a seguinte e isso ficou marcado para mim.

Retomando o objetivo deste trabalho que é investigar como os professores de uma escola pública percebem suas Identidades Profissionais Docentes para compreender como se tornaram professores.

Não podemos, portanto, afirmar que essas formas identitárias se configuram em categorias fechadas, e sim o que se constata é uma transição por

essas formas identitárias. Além de que, o trabalho não tem a intenção de categorizar, mas sim, de desvendar.

Quanto à compreensão do tornar-se professor, fica evidente que passa por uma construção baseada na relação com os outros (professores, alunos), na comunicação (aprender a falar sobre seu trabalho, prestar contas do trabalho), prática da profissão dentro do local de trabalho, ou seja, adquirir uma cultura profissional, estar fortemente ancorada no trabalho coletivo, o compromisso social, sem deixar de lado o conhecimento teórico e metodológico.

O fanzine se revelou um dispositivo com grande potencial de produção de sentidos, formativo para o campo da Formação de Professores. Acredito que um possível desdobramento desta pesquisa seja possível através de sua realização com um número maior de participantes e, conseqüentemente, realizar mais oficinas de fanzines e assim obterem-se mais dados.

Espero que este trabalho possa contribuir para o entendimento da identidade profissional docente, mais especificamente na compreensão que se faz para tornar-se professor a partir da comunicação e do relacional, isto é, uma formação de professores construída dentro da profissão.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. da S. et al. **Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa.** Educação & Linguagem, ano 10, n. 15, p.269-283, jan./jun. 2007.
- ANDRAUS, Gazy. **Existe o quadrinho no vazio entre dois quadrinhos?** (ou: O Koan nas histórias em quadrinhos autorais adultas). Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, São Paulo, 1999.
- ANDRAUS, Gazy. **As histórias em quadrinhos como informação imagética integrada ao ensino universitário.** Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ANDRAUS, Gazy. **A independente escrita-imagética caótico-organizacional dos fanzines: para uma leitura/feitura autoral criativa e pluriforme.** Trabalho apresentado ao Eixo 14-Escritas, Imagens e Criação: Diferir no 17°. COLE. Campinas, jul/2009.
- ANDRAUS, Gazy e SANTOS NETO, Elydio dos. **Dos zines aos biograficzines: compartilhar narrativas de vida e formação com imagens, criatividade e autoria.** In: MUNIZ, Cellina Rodrigues. Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- ANDRÉ, M. et al. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil.** Revista Educação & Sociedade. Ano XX, n. 68, dezembro de 1999.
- ANDRÉ, M. **A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p.270-276, set./dez. 2009.
- BARROS, Aidil de J. P. de; LEHFELD, Neide A. de S. **Projeto de Pesquisa: Propostas metodológicas.** 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.
- BORBA, Amândia M. de. **Identidade em Construção: investigando professores na prática da avaliação escolar.** São Paulo: EDUC, Santa Catarina: Univali, 2001. 232 p.
- BRZEZINSKI, Iria. (org.). **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente.** Brasília: Plano Editora, 2002. 196 p.
- BUENO, Belmira O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p.11-30, jan./jun. 2002.

CÂMARA, Sandra C. X. **O Memorial Autobiográfico: uma tradição acadêmica do ensino superior no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação: Natal, 2012.

CAVACO, M. H. **Ofício do Professor: O tempo e as mudanças.** In: NÓVOA, António. (org.). Profissão Professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, M. I. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.** Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v. 23, n. ½, p.185-195, jan./dez. 1997.

DELORY-MOMBERGER, C. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.** Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michéle. **O delineamento de pesquisa qualitativa.** In: KÉRISIT, Michéle. La construction de l'objet de recherche en sciences humaines et La recherche qualitative. Universidade do Québec em Hull, 1992, 53 p.

DINIZ-PEREIRA, J.E.; LACERDA, M.P. **Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 109, pp. 1229-1242, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Visitada em 15/03/2016.

DINIZ-PEREIRA, J.E. **A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores.** Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, pp. 145-154, jul./dez. 2013.

DUBAR, Claude. **A Socialização, Construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades: a Interpretação de uma Mutação.** Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. 292 pp.

ESTEVE, J.M. **Mudanças sociais e função docente.** In: NÓVOA, António. Profissão Professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

FLORES, Maria Assunção. **Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades.** Educação, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan./abr. 2015.

FREITAS, Denise de; GALVÃO, Cecília. **O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores.** Ciências e Cognição, v. 12, p. 219-233, 2007.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não.** 5. ed. São Paulo: Olho D' água, 1994.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Unijuí, 1998. 457 p. (Coleção Fronteiras da Educação).

GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades:** O desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago./1996.

GATTI, B.A.; BARRETO, Elba S.S. (coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa:** esta é a questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa, mai./ago. 2006, vol. 22, n. 2, pp. 201-210.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão:** Veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HUBERMAN, M. **O Ciclo de Vida Profissional dos Professores.** Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

IZA, Dijnane F.V. et al. **Identidade docente:** as várias faces da constituição do ser professor. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

KUENZER, Zeneida Acacia. **As políticas de formação:** a constituição da identidade do professor sobrando. Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, dez./99.

LARROSA, Jorge. **Narrativa, Identidad e Desidentificación.** In: LARROSA, Jorge. La Experiência de la Lectura: estudios sobre literatura e formación. Barcelona: Laertes S.A., 1996.

LIMA, Tiago R. e MIRANDA, Luciana L. **Subjetividades de Papel.** In: MUNIZ, Cellina Rodrigues. Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOURENÇO, Denise. **Fanzine:** Procedimentos construtivos em mídia táctica impressa. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

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

LUDKE, M.; BOING, L. A. **Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n.89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em: 17/11/2016.

MAGALHÃES, Henrique. **O Rebuliço apaixonante dos Fanzines**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2003.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo/ Revista de Ciências da Educação, n. 8, jan./abr. 2009.

MELLO, Jamer Guterres de. **Insensato: um experimento em Arte, Ciência e Educação**. Porto Alegre, 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MEIRELES, Fernanda. **Zines em Fortaleza (1996-2009)**. In: MUNIZ, Cellina Rodrigues. **Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

MUNIZ, Cellina Rodrigues. **Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

NATTIVI, Luciana. **Binocolare: Historia e Creación de un Meta - Fanzine**. Dissertação (Máster Oficial Interuniversitario de Estudios Teatrales). Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Filosofía y Letras/Departamento de Filología Catalana. Barcelona: Espanha, 2010.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 1º CONGRESSO NACIONAL DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES (Formação de Professores: Realidades e Perspectivas). Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. (Org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo** (Palestra). São Paulo: SINPRO-SP, 2007.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C.; VICENTINI, P.P. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr./2011.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica.** 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PEREIRA, Angélica Silvana. **Somos expressão, não subversão! - A gurizada punk em Porto Alegre.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor.** Nuances. Vol. III – set./1997.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica e psicanálise: pontos de partida.** FACE, São Paulo, 2(2): 99-119, jan./jun. 1989.

SANTAELLA, Lúcia. **A teoria geral dos signos: semiose e autogeração.** São Paulo: Ática, 1995.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica Aplicada.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SANTOS NETO, Elydio dos. **Construção (auto) biográfica e formação de educadores: um olhar desde uma perspectiva transpessoal.** Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 95-114, ago./dez. 2009.

SANTOS NETO, Elydio dos. **Reinvenção do Educador, Visualidade e Fanzinagem: Autoformação, Rigor e Criatividade na Perspectiva do Inacabamento Freireano.** Debates em Educação. ISSN 2175-6600, Maceió, v. 2, n. 3, jan./jun. 2010.

SICARDI, Bárbara C.M. **Biografias educativas e o processo de constituição profissional de formadores de professores de matemática.** Tese de doutoramento. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, S.P.: (s.n.), 2008.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da Didática.** Bauru, S.P.: EDUSC, 2003.

SILVA, M.R.F.V.; COSTA, M.L. **Narrativas e Pesquisa em Educação: Possibilidades Formativas e Investigativas.** Teresina, Piauí: UFPI, 2009.

SOUZA, Elizeu C. **Territórios das escritas do eu: pensar a profissão - narrar à vida.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 123-220, maio/ago. 2011.

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

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

XAVIER, Libânia N. **A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária**. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 59, out./dez. 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. **Tendências da pesquisa sobre Formação de Professores nos Estados Unidos**. Revista Brasileira de Educação, n. 9, set./out./nov./dez. 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma agenda de pesquisa para a formação docente**. Trad. Cristina Antunes. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Visitada em 24/04/2016.

Apêndice 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Participante:

Sou estudante de Mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba. Estou realizando uma pesquisa sob a supervisão do Prof. Dr. Hylío Lagana Fernandes, cujo objetivo é a investigação sobre os “Fanzines narrativos: um olhar sobre as Identidades Profissionais dos Professores de uma escola Pública”.

Sua participação envolve a autorização para utilização do seu Fanzine, da sua entrevista e da gravação da entrevista em áudio. A sua participação nesse estudo é voluntária e isenta de qualquer custo financeiro. E na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade não será mantida em sigilo. Dessa maneira, você está contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Agradeço sua participação e qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser sanada pela pesquisadora.

Atenciosamente,

Sorocaba, de de 2016.

Maria Aparecida Alves da Silva
Aluna - Pesquisadora

Prof. Dr. Hylío Lagana Fernandes
Orientador da pesquisa

Consinto em participar deste estudo, estou ciente das informações acima mencionadas e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome sem abreviações do participante Sorocaba, de de 2016.

Termo de Autorização para Utilização de Imagem

Eu, _____,
Profissão: _____ residente na Rua _____ nº _____
Bairro: _____
Cidade: _____ Estado: _____

Portador do R.G.: _____, AUTORIZO o uso das imagens fotográficas produzidas no âmbito da pesquisa: "Fanzines narrativos: um olhar sobre as Identidades Profissionais dos Professores de uma escola pública".

Declaro, também, que esta AUTORIZAÇÃO é concedida de maneira gratuita e estar ciente da utilização das imagens fotográficas para publicação e divulgação do trabalho de pesquisa mencionado acima.

Assim, dentro do que foi acordado de livre e espontânea vontade, declaro que AUTORIZO o uso acima descrito, sem que a posteriori nada possa ser reclamado com relação a título de Direitos de Imagens por mim cedidos sob minha responsabilidade ou qualquer outro.

Sorocaba, de _____ de 2016.

Apêndice 2

Roteiro de perguntas para a entrevista:

- 1) Fale sobre sua formação:
- 2) Quanto tempo está na profissão?
- 3) Sempre quis ser professor?
- 4) Como foi o início de carreira? Quais as dificuldades no início?
- 5) Como se sente sendo professor?
- 6) Como você lida com o eu-pessoal e o eu-profissional?
- 7) Como você percebe sua Identidade Profissional?
- 8) Como se tornou professor? A partir do quê?
- 9) E a escola? Como é trabalhar aqui?