

IDENTIDADE DOCENTE EM FORMAÇÃO / TEACHER'S IDENTITY CONSTRUCTION

*Patrícia Trindade Nakagome**

Resumo: Neste artigo, discutimos a importância de que a identidade docente seja objeto de reflexão e discussão nos cursos de formação continuada de professores, que muitas vezes ainda pecam por limitar-se a uma transmissão de novas metodologias, novos conceitos, novas técnicas, desconsiderando a experiência pessoal e profissional dos sujeitos. A identidade deve ser valorada junto a outros aspectos mais diretamente relacionados à prática docente, pois é fundamental para significar a responsabilidade do professor de modo mais amplo: como formador e membro de um grupo de pesquisa e trabalho. Para a realização de nossa análise, baseamo-nos na experiência com professores de Português Língua Estrangeira (PLE) na Nicarágua, mais especificamente na oficina de escrita autobiográfica desenvolvida com eles durante um ano e meio. A escrita de si é uma forma de autocompreensão e, sendo realizada em grupo, é um caminho para maior entendimento entre os membros da equipe, algo indispensável para a consolidação de novas metodologias. Além disso, a autobiografia leva os professores a assumirem a função de autoria, o que lhes permite compreender as difi-

* Doutoranda em Teoria Literária e Literatura Comparada pela FFLCH-USP. Professora visitante na Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Email: patricia.nakagome@usp.br.

culdades dos alunos diante do texto e refletir sobre aspectos da língua que vão além de conteúdos a serem ensinados. O trabalho reflexivo sobre a identidade, realizado em grupo e materializado num trabalho concreto com/sobre a linguagem, exerce influência positiva sobre a forma de se compreender a língua e o seu ensino.

Palavras-chave: formação de professores; identidade; Português Língua Estrangeira PLE; autobiografia.

***Abstract:** This paper aims to point out the importance of discussing the notion of teacher identity in teacher education programs, which are usually restricted to the teaching of new methodological and technical conceptions, not considering people's personal and professional experience. Identity should be valorized together with other aspects more directly related to teaching because it is fundamental to take teachers' responsibility in a broader way: as an educator and a member of a research and work group. This paper is based on an experience with teachers of Portuguese as Foreign Language in Nicaragua, more specifically in an autobiographical writing course that lasted one year and half. Writing about oneself promotes self-comprehension and makes it possible to build better relationships among people of the team. Moreover, by writing autobiographies, teachers take the author role, which enables them to understand many of the students' difficulties. This reflective work on identity carried out in group provides positive influence on the way one understands language and its teaching.*

Keywords: Teacher formation Program; Identity; Portuguese as Foreign Language; autobiography.

Introdução

Neste artigo, língua e identidade se relacionam de duas formas: discutimos o modo como a identidade de professores de Português Língua Estrangeira (PLE)

deve ser considerada na formação docente, e propomos que a reflexão acerca da identidade seja conduzida através de um trabalho extensivo e sistemático com a língua, em oficinas de escrita autobiográfica. A análise aqui proposta baseia-se na experiência de coordenação de um grupo de cinco professores de PLE na Nicarágua, realizado durante um ano e meio.

As condições de trabalho no Centro Cultural Brasil-Nicarágua (CCBN), em que baseamos nossa análise sobre a formação docente, são bastante favoráveis e refletem uma mudança institucional recente. Há alguns anos, todos os professores tiveram a possibilidade de serem contratados em tempo integral, de modo a poderem se dedicar plenamente à docência. De um grupo então com oito professores, apenas três optaram pela dedicação parcial por diferentes motivações: dois preferiram manter seus outros trabalhos, o que lhes garantiria uma renda mensal maior; e uma priorizou maior tempo de dedicação à família.

Esse novo contrato representava, em termos financeiros, uma maior valorização dos professores, mesmo daqueles contratados em regime parcial. No caso dos cinco de regime integral, as boas condições laborais iam além da própria remuneração, pois eles teriam o tempo necessário para realizar todas as outras atividades necessárias a uma boa prática, como reuniões, preparação de aulas e materiais etc. Embora remuneração e tempo sejam aspectos fundamentais para consolidar o trabalho docente, é necessário que a própria identidade profissional e pessoal dos sujeitos seja colocada em questão, pois, caso contrário, esses benefícios ficarão esvaziados de sentido.

O empenho do grupo, numa tentativa de “justificar” as positivas mudanças na condição de trabalho, seguia, por vezes, caminhos distintos daquele esperado pela coordenação da instituição. Isso ocorria pela grande diferença de formação (não apenas acadêmica, mas em sentido mais amplo) dos sujeitos envolvidos. Desse modo, não considerar a identidade individual e coletiva daqueles que compõem a equipe de trabalho levava a uma dificuldade na comunicação entre a coordenação e o grupo docente. Mesmo os próprios professores, apesar da possibilidade concreta de realizarem maior intercâmbio de dúvidas e ideias, ainda permaneciam bastante isolados, como se qualquer êxito ou falha representasse um resultado meramente individual. Havia, de modo geral, um desconhecimento sobre quem eram os docentes da instituição, tanto pelo olhar do outro quanto pelo deles próprios.

Era possível reconhecer duas concepções majoritárias de identidade docente: de um lado, a dos professores, para os quais seu trabalho estava ancorado

no fato de serem falantes fluentes do português, sem a necessidade cotidiana de buscar especialização e interlocução; de outro, a da equipe de coordenação, a qual considerava que a prática docente, para ser “melhor” realizada, necessitava fundamentalmente de melhores condições de trabalho, em especial de tempo para o debate de ideias entre os pares.

O fato é que apenas um melhor contrato de trabalho não poderia resolver as questões complexas surgidas da diferença entre duas concepções de docência tão distintas.

De um lado, os professores, já desfrutando de uma condição laboral diferenciada (mesmo antes da mudança contratual) no cenário nicaraguense, pouco consideravam seus trabalhos como uma profissão. A docência havia sido uma alternativa rentável de trabalho, fundada numa noção quase inata de habilidade, pela fluência em um idioma pouco difundido no país. De outro, a coordenação, considerava que haveria uma melhora na atuação docente por eles estarem em uma condição privilegiada, em que, ao menos teoricamente, havia possibilidade de pesquisa, discussão, preparação de aulas, etc. Esse pensamento também se esquivava das especificidades, da identidade daquele grupo de professores.

Como se vê, duas concepções de identidade docente diferentes estavam em cena. O fundamental seria, portanto, buscar formas de que os dois lados pudessem compreender suas diferenças, o que melhoraria, inclusive, o clima escolar¹. Por certo, o conhecimento mais profundo das identidades docentes é uma das maneiras para que as expectativas não se transformem em frustração e desentendimento.

1 Identidades

Neste momento, detemo-nos na noção de *identidade*, que perpassou este texto sem ser adequadamente discutida. Não será possível analisar toda a complexidade desse conceito, que se tornou central no debate das Ciências Humanas, especialmente na área de Sociologia e Psicologia.

Por ora, lembramos o quanto a *identidade* sofreu grandes modificações ao longo dos séculos. Num esforço de síntese, Hall (1999) considera a existência de três compreensões de *identidade*: aquela ligada ao sujeito iluminista, marcada por

¹ Cunha e Costa (2009) mostram que o “clima escolar” deve ser entendido como o conjunto de expectativas compartilhadas pelos indivíduos.

um viés individualista; a do sujeito sociológico, que buscava uma interação com a sociedade; e aquela do nosso tempo, a do sujeito pós-moderno, em que se reconhece uma desarticulação nas possibilidades de certeza e continuidade.

Não é necessário dizer que só por entrarmos em uma discussão marcada pelo conceito de Pós-Modernidade, já estamos em terreno controverso. A título de exemplo, lembremos que Anthony Giddens, sociólogo que também se dedica à *identidade*, recusa o conceito de Pós-Modernidade, sugerindo antes o de modernidade alta ou tardia. Para esse autor, a força da identidade está diretamente relacionada às especificidades desse momento histórico:

A reflexividade da modernidade se estende ao núcleo do eu. Posto de outra maneira, no contexto de uma ordem pós-tradicional, o eu se torna um *projeto reflexivo*. Transições nas vidas dos indivíduos sempre demandaram a reorganização psíquica, algo que era frequentemente ritualizado nas culturas tradicionais na forma de *ritos de passagem*. Mas em tais culturas, nas quais as coisas permaneciam mais ou menos as mesmas no nível da coletividade, geração após geração a mudança de identidade era claramente indicada – como quando um indivíduo saía da adolescência para a vida adulta. Nos ambientes da modernidade, por contraste, o eu alterado tem que ser explorado e construído como parte de um processo reflexivo de conectar mudança pessoal e social (GIDDENS, 2003, p.37)

Diferentemente do que ocorria nas sociedades tradicionais, a *identidade* é atualmente mais marcada por um esforço de compreensão e construção. Não há, nesse sentido, por exemplo, uma identidade que acompanha o sujeito desde o nascimento. Ela está em constante (re)elaboração. Isso permite pensar a *identidade* como um conceito plural, pois não deixará de ser modificado ao longo de toda a vida. Nas palavras de Hall (1999:13): “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”.

Diante dessa concepção processual da *identidade*, podemos afirmar que, em relação ao enfoque deste texto, uma pessoa não é um professor, mas gradualmente se torna um. Antonio Nóvoa, pesquisador português que realiza um intenso trabalho com autobiografias docentes, também aponta o quanto a identidade de professores não é algo estático:

A identidade não é algo adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de

maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira que cada um se sente e se diz *professor*. (NÓVOA, 1992, p.16).

A característica dinâmica da identidade deve ser considerada ao menos de duas formas em um curso de formação docente: de um lado, aponta a importância de que se conheça com mais profundidade a trajetória dos professores, a fim de melhor compreender os caminhos, inclusive pessoais, que levaram ao momento presente da profissão; por outro, deve ser levado em conta na medida em que revela quanto o professor está comprometido com um desejo de mudança. Nesse sentido, o caráter dinâmico da identidade indica que o professor deve ser entendido por sua trajetória passada e sua potencialidade futura, abrangendo-o como um sujeito pleno, o que extrapola os limites da esfera profissional.

Desse modo, os dados já apontados em relação aos professores são insuficientes para que possamos efetivamente compreendê-los. Considerar que a identidade docente estaria mais fortalecida entre os professores do CCBN pelo fato de eles possuírem um contrato de trabalho adequado é algo muito simplista. Embora esse seja um dos fatores indicativos da valorização da *categoria docente*, na medida em que prova o reconhecimento das necessidades da profissão, ele não age diretamente sobre os aspectos da *identidade do professor*, pois a considera como algo padrão, relacionada apenas a medidas financeiras de reconhecimento.

Fatores sociais e econômicos mais amplos afetam a concepção de identidade, mas, como dissemos, esse conceito tem uma dimensão plural, podendo ganhar facetas distintas para cada sujeito. Assim, do mesmo modo que não podemos criar uma relação direta entre as precárias condições de trabalho e uma crise na identidade docente, não podemos afirmar que uma melhora no contrato laboral conduziria, imediatamente, a uma mais elevada concepção da carreira, da identidade de cada um em termos profissionais. A remuneração injusta, como sintetiza Esteve, seria apenas um fator do “mal-estar docente”:

Por certo que o salário dos professores constitui um elemento mais da crise de identidade que afecta os professores. [...] Este factor, que em si mesmo não teria grande importância, contribui como um elemento mais para o mal-estar docente, sobretudo quando o professor o associa com o aumento de exigências e responsabilidades que se lhe pedem no seu trabalho. (ESTEVE, 1992, p. 41)

No caso do CCBN, a adequação contratual não foi acompanhada de uma tranquilidade laboral, o que dificultou qualquer mudança em termos de identidade

profissional. O aumento de salário não veio como uma medida de compensação que apenas reparasse uma desvalorização da categoria. Ele estava acompanhado com grandes expectativas em relação à “qualidade” do trabalho, cujos parâmetros, como dissemos, não eram apresentados com muita clareza.

Um dos fatores limitantes à iniciativa dos docentes para um desenvolvimento conjunto de atividades devia-se, acreditamos, à falta de formação específica na área. Por esse motivo, cabe, neste momento, indicar a formação acadêmica do grupo contratado para trabalho integral no CCBN: apenas duas tinham diploma de nível superior: uma em Medicina, outra em Letras; dois estavam estudando para se formarem nos próximos anos: um em Direito, outra em Administração; uma das professoras não pretendia mais estudar, tendo apenas o Ensino Médio completo.

Os dados acima apresentam algumas questões interessantes. Nota-se que na Nicarágua, a Medicina não é uma área tão valorizada quanto no Brasil. Isso possibilita, por exemplo, que uma médica, logo após sua gravidez, tenha optado por dedicar-se exclusivamente à carreira docente, que lhe tomava menos tempo e garantia uma boa renda fixa. Outro aspecto curioso está relacionado às escolhas acadêmicas de dois professores que se diziam bastante satisfeitos com o trabalho no CCBN. Apesar do apreço e interesse em permanecer na área de educação, nenhum deles optou por um curso superior que possibilitasse um aprimoramento em sua prática. Tal dado parece indicar uma desvalorização da carreira, como se ela exigisse menor reflexão teórica que outras áreas do conhecimento.

Na maior parte das escolas regulares, a formação acadêmica dos professores, apesar das diferenças qualitativas, ainda é um ponto de referência comum. É certo que a escolarização formal não é o único meio de profissionalização, mas é um elemento que garante certa unidade ao grupo, um referencial a partir do qual é possível desenvolver reflexões mais específicas.

Concordamos com muitos especialistas que apontam a necessidade de a formação de professores ser pautada por uma estreita relação entre teoria e prática. Afinal, como indica Guarnieri (1997), a capacidade reflexiva, aquela que “que favorece o compromisso com o ensino de qualidade e a competência para atuar” é desenvolvida por meio de uma articulação entre os conhecimentos teóricos acadêmicos da formação básica e aqueles desenvolvidos ao longo da prática. Sem essa base comum, é mais difícil que os professores possam, eles próprios, propor formas de ocupar o tempo previsto em contrato com atividades desenvolvidas no CCBN, preferencialmente junto a toda a equipe docente.

A coordenação da instituição partiu da noção de autoformação, sem antes considerar se ela era viável de acordo com a identidade do grupo e de cada um daqueles sujeitos. Isso corrobora a análise de Almeida Filho, para quem a desejada formação de professores nem sempre é perpassada pelo “elemento auto”, presente nos ideais de automonitoração e a autoreflexão:

A questão do *eu* ou do *auto* neste caso se torna difícil de equacionar por necessitar sempre no mínimo de um alter-ego com quem dialogar e buscar o esclarecimento. Na verdade, temos nos deparado na prática da formação de professores com a limitação teórica de que a auto-formação raramente se concretiza carecendo sempre da participação de um outro. (ALMEIDA FILHO, 1997, p.34)

A autoformação é um estágio em que a autonomia já foi atingida efetivamente, o que demanda algumas etapas anteriores. Antes de tudo, a presença de alguém que atue como orientador do processo, com participação constante junto ao grupo de professores. Uma proposta de formação continuada deve deixar claro quais são as expectativas e mudanças metodológicas esperadas para a instituição. Esses parâmetros devem ser discutidos pelo grupo docente, de modo a buscar uma forma de trabalho que respeite a identidade daquele grupo. Tal discussão não pode ser realizada apenas no início do curso, como se trouxesse um objetivo fixo a ser atingido. Ela deve, pelo contrário, ser o eixo fundamental do curso de formação, estando, portanto, em constante modificação. Gradualmente, as orientações iniciais devem ser pensadas pela ótica de mudanças possíveis e necessárias, de acordo com um maior conhecimento acerca das potencialidades, anseios e limites do corpo docente.

Apenas um curso pautado por referenciais que sejam ao mesmo tempo claros e flexíveis pode ser capaz de efetivamente surtir um efeito formativo para professores em serviço. Uma proposta de curso que considere a identidade docente como algo que não é conhecido/revelado, mas sim construído, permitirá uma nova maneira de formação, que respeite tanto o trabalho já desenvolvido pelos professores quanto os desejos de mudança que respondam, por exemplo, às mais recentes pesquisas acadêmicas.

2 A escrita da identidade

A opção por recorrer à escrita autobiográfica como eixo de trabalho em um curso de formação de professores não é algo propriamente novo. Bueno (2002) aponta que esse instrumento se fez recorrente pela ausência de uma teoria de formação de adultos. Conforme analisa Arendt (2003), o professor, diante de crianças e adolescentes, se coloca com a autoridade de quem é responsável por introduzir alguém novo no mundo. Já diante de adultos, embora também haja a discussão de tópicos que possam ser absolutamente novos a eles, o papel desempenhado é diferente. O responsável pelo curso de formação é também um professor, que se diferencia apenas pela posição institucional que ocupa e pela possibilidade de propor um eixo de discussão, no qual todos devem igualmente envolver-se.

A escolha por desenvolver uma oficina de escrita autobiográfica devia-se a um reconhecimento teórico dos bons resultados obtidos com essa estratégia, especialmente aqueles veiculados por Nóvoa e outros pesquisadores da mesma linha. A grande atenção dada à identidade do professor mostrava-se como uma marca diferenciada dessas pesquisas, o que vinha de encontro a uma questão central a ser trabalhada no CCBN. Após observação e participação junto ao grupo de professores, parecia que a identidade deveria ser trabalhada em uma dupla dimensão: como necessidade da reflexão acerca da identidade dos indivíduos e também do próprio grupo.

Essa dupla feição – individual e coletiva – da identidade docente está ancorada no modo complexo como se efetiva o trabalho do professor. Dar aulas é uma responsabilidade cotidiana solitária, já que apenas um sujeito se encarrega da condução das atividades. Mas ao mesmo tempo, a preparação e avaliação realizadas fora da aula podem ser desenvolvidas com maior segurança quando isso é feito junto ao grupo de trabalho, que contribui com sua diversidade de olhares.

O indivíduo que se coloca diante de um grupo de alunos, a fim de fortalecer neles o interesse pela língua e cultura estrangeira, conseguirá atender melhor a essa tarefa se tiver confiança não apenas no conteúdo das aulas, mas principalmente no seu papel de professor. Essa motivação concreta é uma das que torna tão valiosa a compreensão/construção da identidade individual. A autobiografia possui uma capacidade ímpar de instigar essa reflexão, pois traz em sua forma narrativa a possibilidade de construção de sentido da identidade:

Fica claro que a auto-identidade, como fenômeno coerente, supõe uma narrativa – a narrativa do eu é explicitada. Manter um diário e trabalhar numa autobiografia são recomendações fundamentais para sustentar um sentido integrado do eu. (GIDDENS, 2003, p. 75)

O diário, a princípio, é feito como uma organização periódica de eventos ocorridos recentemente, sem a pretensão de ser tornado público. Já a autobiografia, especialmente quando é tomada como um atividade formativa, exige uma reflexão sobre um passado mais distante e uma exposição ao grupo. Na dinâmica do curso do CCBN, um tema era sempre apresentado de forma oral e escrita ao grupo, de modo que aquela construção identitária individual ocorresse perante todos, o que, posteriormente, favoreceria uma marca coletiva de identidade.

Mais do que uma proposta de curso de formação rígida, de “ensino de conteúdos”, a autobiografia possibilitava uma dinâmica descontraída, em que estavam eliminadas quaisquer diferenças entre o grupo, fossem hierárquicas, fossem de afinidades pessoais. As narrativas de episódios marcantes de cada um extrapolavam, por vezes, o tempo previamente delimitado para elas. Ocorria, assim, algo semelhante ao que aponta Bosi:

A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afloravam depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão. Muitas passagens não foram registradas, foram contadas em confiança, como confidências. Continuando a escutar ouviríamos outro tanto e mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito (BOSI, 1999, p. 39)

A situação descrita por Bosi na sua busca por registrar “lembranças de velhos” encontra paralelos com a oficina de escrita autobiográfica. Ao contrário do que possa parecer inicialmente, esse desejo de prosseguir o diálogo com o outro sobre as memórias não era algo sem importância. Professores que muitas vezes mal se encontravam antes das aulas ou, no máximo, conversavam sobre tópicos cotidianos em alguns almoços, ao passar do tempo, passaram a encontrar grandes interlocutores, com os quais trocavam recordações marcantes.

Aquele que era visto apenas como um colega passou efetivamente a ser um par e, em alguns casos, um amigo. Como a identidade individual estava sendo construída na frente de todos, foi possível que duas pessoas com alguma desavença pudessem se compreender melhor, tendo a oportunidade de olhar

mais a fundo para atitudes antes simplesmente julgadas como “erradas” ou “inadequadas”.

Por meio da construção da identidade individual num contexto coletivo, foi possível estabelecer um ponto de partida para a discussão de uma identidade do grupo de professores. Esse aspecto é ainda mais fundamental em instituições que estão constantemente sujeitas a mudanças em seus quadros de funcionários. O CCBN, por exemplo, é dirigido sempre por um diplomata, o qual troca de posto de serviço a cada dois anos em média. Desse modo, é fundamental que o grupo reconheça a sua identidade para que possa apresentar algo sólido a cada novo dirigente, que chega com suas próprias concepções do que deve ser feito. Para que quaisquer reformulações metodológicas e pedagógicas resistam a essas mudanças institucionais, é fundamental que elas não apenas tenham sido aplicadas com êxito pelos professores, mas que façam parte de sua identidade profissional. Desse modo, elas se transformam em conquistas do grupo, sendo, portanto, mais resistentes do que quaisquer conteúdos simplesmente aprendidos durante um curso.

Além da importância que a construção da identidade individual exerce sobre a identidade do grupo, há que se considerar como ela é fundamental como ação em si.

Professores sem formação acadêmica específica tendem a se sentirem inseguros com sua prática. Eles estão mais suscetíveis a críticas de outros professores, especialmente daqueles com mais anos de experiência, o que coloca sua identidade profissional em condição fragilizada. No entanto, quando as vivências individuais são trabalhadas em forma de texto narrativo, os sujeitos têm uma possibilidade concreta de analisarem suas trajetórias. Ficam claros os méritos de cada um para conseguir aquele posto de trabalho e seus pontos fortes.

Por outro lado, fragilidades docentes também são reveladas, o que permite um esforço de todo o grupo a fim de que algum problema seja solucionado. A título de exemplo, citamos uma interessante discussão realizada em torno do papel do gênero na carreira docente.

3 Identidade em questão: gênero e trabalho docente

Do grupo de cinco professores contratados em regime integral, quatro são mulheres. Duas eram donas de casa, cuja única experiência docente foi no CCBN, especialmente devido à proficiência na língua portuguesa; uma era médica e optou

por trabalhar apenas com LE após o nascimento da primeira filha; apenas uma era a principal responsável pela renda de sua família e era professora por formação, trabalhando, inclusive, em outras instituições. Os dados apresentados de modo tão descritivo estão longe de apresentar a complexidade da vida dessas mulheres, especialmente os diferentes motivos que levaram três delas a fixar moradia em um lugar distante de sua terra natal, o Brasil. Eles são apenas indícios dentro do complexo conceito de gênero, o qual, conforme Scott (1993), antes de se referir apenas a um traço biológico, compreende uma construção de significados que perpassa as relações sociais.

A maternidade era elemento central na constituição da identidade daquelas mulheres, definindo, em grande medida, o modo de atuação delas na vida pessoal. Tamanha importância, é claro, não poderia passar despercebida no ambiente de trabalho, constituindo os “cuidados” que Carvalho (1999) aponta como marcas da prática docente feminina.

Através da narração da vida pessoal das professoras, contrastando-a com a do professor solteiro do grupo, foi possível que todos notassem o quanto a experiência da maternidade e do casamento, principalmente, marcava a identidade docente, nas suas práticas e concepção do trabalho.

Destacamos as discussões sobre gênero surgidas nas autobiografias porque esse aspecto não provocou apenas uma reflexão dos professores acerca de sua identidade, mas sim na própria autora deste artigo, responsável pelo curso de formação. O gênero mostrou-se como um dos aspectos que deve ser considerado na identidade do professor, não apenas como parte de sua autorreflexão, mas como algo que deve ser levado em conta na estruturação do trabalho dos docentes. A partir das narrativas das professoras, foi necessário repensar alguns critérios de “eficiência” que antes pautavam a avaliação do trabalho por elas realizado, os quais estavam, hoje reconhecemos, bastante orientados por um modelo masculino de profissionalização. Como indica Carvalho:

consolidou-se uma abordagem onde os modelos de profissional e de proletário – aparentemente neutros – são masculinos. As professoras são comparadas a esses modelos e, a partir daí, “acusadas” de serem pouco profissionais ou pouco proletárias por articularem dimensões públicas e privadas em seu trabalho, misturarem saberes técnicos e saberes domésticos, perceberem-se como segundas mães ou tias dos alunos. (CARVALHO, 1996, p.79)

A título de exemplo, cito um episódio emblemático do debate sobre gênero e seus desdobramentos. De modo geral, pode-se dizer que a Nicarágua é um país marcado pelo machismo². Apesar disso (ou talvez precisamente por esse motivo), o dia das mães é uma das festividades mais importantes do país. Em um semestre letivo, o CCBN estava com dificuldades de encaixar todas as aulas no calendário. Como a escola já dava os feriados brasileiros, pelo fato de a instituição estar dentro da embaixada, parecia pertinente não parar na “ponte” do dia das mães. Apesar do desconforto entre os professores, isso foi aceito e, não houve grande frequência dos alunos às aulas daqueles dias. Apenas depois do curso de formação, pôde-se compreender a real dimensão daquela data para as professoras, pois naquele dia as identidades pessoal e a profissional entravam em conflito.

Esse exemplo indica que a identidade profissional da própria equipe de coordenação também passou por alterações. Profundas possibilidades formativas se abrem em um curso de formação pautado pelo real interesse pelos sujeitos. O trabalho com a autobiografia, como aponta Nóvoa, não é algo inédito, mas é uma perspectiva que respeita o professor como um sujeito cuja identidade complexa vai além dos limites de um curso formal, embora possa também ser modificada por ele:

Pela minha parte, gostaria de perceber como é que os professores reflectiam antes de os investigadores terem decidido que eles eram “profissionais reflexivos”. E encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e colectiva, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores.

É verdade que não faltam programas em que estas dimensões estão contempladas. Mas a questão essencial não é organizar mais uns “cursos” ou atribuir mais uns “créditos de formação”. O que faz falta é integrar estas dimensões no quotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a. (NÓVOA, 1999, p.18)

Com ironia, Nóvoa evidencia o absurdo de considerar que os professores não “refletiam” antes de terem contato com os “investigadores”. A perspectiva da

² De modo sintético, afirma Sternberg (2011): “Almost without exception, studies about gender and sexuality in Nicaragua highlight one, overarching aspect of the culture: *machismo*”

identidade coloca como imperativo que todos os envolvidos no processo formativo sejam reflexivos, capazes de compreender/analisar a si mesmo. Apenas com uma abertura real à trajetória e ao conhecimento do outro, é possível aprender novas possibilidades de atuação docente, as quais, por sua vez, sempre levarão a uma modificação na nossa própria identidade.

Conclusão

Lecionar é uma tarefa cuja complexidade foi, por vezes, negligenciada pelos próprios pesquisadores da área de educação. No entanto, como aponta Nunes (2001), em uma síntese sobre a formação de professores no Brasil, a situação está mudando, já que a perspectiva de “transmissão de conhecimento” gradualmente é substituída por uma abordagem que analisa a prática do professor “ênfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência.” (NUNES, 2001, p.38)

Nessa concepção de formação que efetivamente considera a complexidade humana e profissional que recobre cada professor, o trabalho com a autobiografia pode gerar resultados interessantes. No caso específico de professores de língua estrangeira, que muitas vezes não tiveram uma graduação formal na área, a discussão sobre a identidade é fundamental para fortalecer em cada um o direito a manifestar suas opiniões. A discussão sobre identidade junto ao grupo permite reconhecer a importância da pesquisa, já que a atuação em sala de aula não deve ser o improvisado de um falante nativo, mas a ação consciente de um profissional reflexivo. Ao mesmo tempo, é a oportunidade de reconhecer e valorizar a identidade construída ao longo de anos, em escolhas não apenas profissionais que foram tomadas ao longo de uma vida.

O trabalho com o texto autobiográfico materializa um exemplo concreto daquilo que tanto se pede aos professores: que dêem voz aos seus alunos, que sejam interlocutores interessados pelas suas opiniões (não apenas por seus erros e acertos linguísticos). Quando estamos diante da vida narrada dos profissionais, comprovamos nosso real interesse por eles, enquanto sujeitos plenos, não apenas como pessoas capazes de conduzir uma aula de cinquenta minutos.

Referências

- ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BUENO, B. 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. 2, p. 11-30, 2002.
- CARVALHO, M. P. de Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n.2, p. 77-84, 1996.
- CUNHA, M. B.; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 32, 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Sociedade, cultura e educação, 2009, p. 1-20.
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher, 1992.
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- GUARNIERI, M.R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 22, 1997, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Sociedade, cultura e educação, 1997, p. 1-12.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- NÓVOA, A. (org). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.
- _____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 74, p.27-42, 2001.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n.2, p. 5-22, 1993.
- STERNBERG, P. *Challenging Machismo: promoting sexual and reproductive health with Nicaraguan men*. Disponível em: <http://www.brad.ac.uk/acad/bcid/gender/mandmweb/psternbergtext.html>. Acesso em 15. fev. 2011.