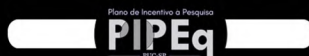


IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES: CONSTRUÇÕES EM CURSO

ORGANIZADORA:


LUCIANA MARIA GIOVANNI



IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES: CONSTRUÇÕES EM CURSO

LUCIANA MARIA GIOVANNI
organizadora



Produção: Junqueira&Marin Editores 
www.junqueiraemarin.com.br
Coordenação: Prof. Dr. Dinael Marin
Capa/Diagramação/Editoração: ZEROCRIATIVA
Revisões: Organizadora e Autores

Conselho Editorial da Junqueira&Marin Editores:

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin (coord.)
Profa. Dra. Adriane Knoblauch
Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira
Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro
Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva
Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini
Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno
Profa. Dra. Luciana de Souza Gracioso
Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni
Profa. Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio
Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha
Prof. Dr. Odaír Sass
Profa. Dra. Paula Perin Vicentini
Profa. Dra. Suely Amaral Mello

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

122

Identidades profissionais de professores : construções em curso [recurso eletrônico] /
organizadora Luciana Maria Giovanni. - 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira & Marin,
2019.

recurso digital ; 2 MB

Formato: ebook

Requisitos do sistema:

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-8203-112-4 (recurso eletrônico)

1. Identidade social. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino. 4. Livros
eletrônicos. I. Giovanni, Luciana Maria.

19-56571

CDD: 370.71

CDU: 37.026

Vanessa Mafra Xavier Salgado - Bibliotecária - CRB-7/6644

17/04/2019 17/04/2019

Esta edição no formato digital/eletrônico/eBook recebeu apoio da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), por meio do Plano de Incentivo à Pesquisa (PIPEq).

Todos os textos estão idênticos aos originais recebidos pela Editora e sob responsabilidade dos Autores e da Organizadora.

Proibida a reprodução total ou parcial desta edição, por qualquer meio ou forma, em língua portuguesa ou qualquer outro idioma, sem a devida menção acerca desta edição (créditos completos de Autoria, Organização e Edição), sendo vedados quaisquer usos para fins comerciais.

SUMÁRIO

7

APRESENTAÇÃO

Luciana Maria Giovanni
PUC/SP

19

1. CENÁRIO DESENHADO PELAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

20

A PRODUÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS NO TRABALHO DOCENTE

Luciana Maria Giovanni
PUC/SP

34

2. PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES E RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES

35

ESPAÇOS PARA A RECONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES ACADÊMICAS E DA UNIVERSIDADE

Carolina Santos
Fátima Pereira
Amélia Lopes
CIIE / FPCE / UP-Pt

61

IDENTIDADE DE CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM DESAFIO A SER ENFRENTADO

Alda Junqueira Marin
PUC/SP

- 85** **MARCAS DO ESPAÇO INSTITUCIONAL
FORMADOR NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA
DE ESTUDANTES CONCLUINTES DO CURSO
DE PEDAGOGIA**
Adriana Patrício Delgado
UFRJ
- 110** **COMUNIDADE DE PRÁTICA E A
CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE UM
PROGRAMA PÚBLICO DE PESQUISA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**
Laurizete Ferragut Passos
Sara Miranda de Lacerda
Wanusa Rodrigues da Silva
PUC/SP
- 142** **3.PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA DE PROFESSORES EM
EXERCÍCIO NO ENSINO BÁSICO**
- 143** **CONDIÇÕES DE TRABALHO DE
PROFESSORES INICIANTE DE UMA
REDE DE ENSINO: IMPLICAÇÕES
NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**
Lisandra Princepe
Universidade Paulista
Marli André
PUC/SP
- 177** **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:
FOCALIZANDO OS PROFESSORES EM
INÍCIO DE CARREIRA**
Elaine Gomes Matheus Furlan
UFSCar
- 201** **A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES
ALFABETIZADORAS DE PROFESSORAS DE
PARANAÍBA-MS: ENTRE AS DIFERENÇAS E
O PERTENCIMENTO COMUM**
Milka Helena Carrilho Slavez
UEMS

222

**CONSTRUÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO
COMO ASPECTO INTERVENIENTE NA
FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PROFISSIONAL**

Lucia Matias da Silva Oliveira
Fac. de Sumaré

243

**A IDENTIDADE DOCENTE E O MOVIMENTO
ESCOLA SEM PARTIDO**

Elaine Aparecida Pereira
Carlos Antônio Giovinazzo Júnior
PUC / SP

270

SOBRE OS AUTORES

APRESENTAÇÃO

LUCIANA MARIA GIOVANNI

Programa de Estudos Pós-Graduados

em Educação: História, Política, Sociedade

- PUC / SP

Esta coletânea resulta da produção de pesquisas por docentes e alunos do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação: História, Política, Sociedade* da PUCSP e por parceiros, tanto no âmbito interno da própria PUC/SP (Programas de Pós-graduação em *Educação: Psicologia da Educação* e em *Educação: Formação de Formadores*), quanto nos âmbitos **nacional** (intercâmbios com: UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e FACSUMARÉ – Faculdade de Sumaré) e **internacional** (intercâmbio com: CIIÉ-UP – Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Universidade do Porto – Portugal).

No Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, os estudos se relacionam à **Linha de Pesquisa** “*Instituição escolar: organização, práticas pedagógicas e formação de educadores*” e ao **Projeto coletivo de Pesquisa** “*Processos de formação e estatuto profissional do magistério*”, coordenado por mim, que tem por finalidade, aglutinar esforços de

investigação voltados para a compreensão dos elementos que envolvem os processos de formação de professores, seja em cursos de formação inicial e continuada, seja no próprio exercício da profissão docente.

Os estudos reunidos nesta Coletânea incluem reflexões específicas sobre contextos, percursos e condições de construção de identidades profissionais docentes e encontram-se agrupados em três grandes blocos de discussão.

O primeiro refere-se ao **cenário desenhado pelas produções acadêmicas** sobre a temática em questão, discutindo aspectos teóricos e metodológicos presentes no debate atual e na produção da pesquisa sobre a construção de identidades profissionais no trabalho docente:

- *A produção das pesquisas sobre construção de identidades profissionais no trabalho docente*, de minha autoria – Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni (PUC/SP – PPG. em Educação: História, Política, Sociedade).

Este texto apresenta aspectos teóricos e metodológicos presentes no debate e produção de pesquisa sobre processos de socialização e construção de identidades profissionais docentes. Trata-se de pesquisa bibliográfica realizada com base em estudos teóricos (Dubar, Berger, Lukmann, Lawn, Apple e Hargreaves) e análise de

teses e dissertações realizadas ao abrigo de projeto de pesquisa coletivo sobre a temática. O estudo teórico permitiu pôr em destaque o conceito de identidade, as tensões relativas à profissionalização da docência e os processos que definem as identidades profissionais. A análise das teses e dissertações explicitou: caminhos teórico-metodológicos; processos de socialização e construção de identidades; articulações com variáveis organizacionais, profissionais e de contexto; além de novas possibilidades de investigação.

O segundo bloco reúne estudos sobre **processos de construção de identidades docentes, em sua relação com a formação acadêmica dos professores:**

- *A construção de identidades acadêmicas: resultados de investigação no Brasil e em Portugal* – assinado pelas Profas. Dras. Carolina Santos, Fátima Pereira e Amélia Lopes (Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto – Portugal).

Neste texto, as autoras constataam que o ensino superior tem sofrido transformações significativas, relacionadas, em boa parte, com a hegemonia de lógicas neoliberais e os seus efeitos nas universidades. Novas exigências têm implicado mudanças no dia a dia do trabalho acadêmico e originado processos de reconstrução na identidade

dos professores que importa conhecer e refletir. Apresentam-se alguns dos resultados de um estudo multicase, que recolheu 23 narrativas de professores universitários: 13 da área de Pedagogia de uma universidade pública no Brasil e 10 da área de Ciências da Educação de uma universidade pública em Portugal, discutindo aspetos que contribuem para a formação da identidade docente, desses profissionais. Neste capítulo, apresentamos as expectativas quanto ao futuro da profissão e diferentes perspectivas de resistência quanto às transformações do e no ensino superior.

- *Identidade de cursos de formação docente: um desafio a ser enfrentado*, de autoria da Profa. Dra. Alda Junqueira Marin (PUC/SP – PPG. em Educação: História, Política, Sociedade).

Este texto apresenta uma reflexão sobre a necessidade de focalizar, mais uma vez, os cursos de formação de professores, agora na perspectiva de suas identidades. Vários problemas já vêm sendo detectados nas licenciaturas com propostas de reformas constantes, sem que se chegue a uma modificação efetiva no seu núcleo central. Assim, com base no conceito de identidade proposto por Imbernón, focalizam-se algumas necessidades a serem superadas, pois a dificuldade de ajustes nas identidades dos docentes

decorre do desafio a ser enfrentado do significado de ser professor, seja nos cursos que formam professores generalistas ou polivalentes da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, sejam os professores especialistas destinados aos diferentes componentes curriculares no ensino fundamental II e ensino médio.

- *Marcas do espaço institucional formador na construção identitária de estudantes concluintes do Curso de Pedagogia*, escrito pela Profa. Dra. Adriana Patrício Delgado (UFRJ – Universidade Federal do Rio De Janeiro), com estudo resultante de seu doutorado na PUC/SP-EHPS.

Fruto de pesquisa realizada em IES privada de grande porte no município de São Paulo, que teve como sujeitos de pesquisa alunos concluintes do curso de Pedagogia, este texto tem por objetivo refletir sobre os impactos e efeitos da escola, enquanto espaço institucional formador na construção identitária dos seus estudantes. Cultura escolar, cultura docente, desenvolvimento profissional docente e identidade profissional consistem nos conceitos norteadores deste trabalho, balizados por autores como Pérez Gómez, Viñao Frago e Carlos Marcelo Garcia. O texto parte do entendimento de que a Universidade, por

meio de sua cultura, ao mesmo tempo em que ensina saberes, inculca comportamentos, hábitos e valores. Em seguida, analisa a formação inicial docente, concebendo a universidade como um espaço que é tanto produtor quanto portador de cultura escolar, de tal forma que, na oferta de seus cursos, cada instituição de ensino veicula sua própria cultura, produzindo efeitos em seus alunos no percurso formativo. Ao longo do texto são problematizadas duas questões centrais: a) a relação da instituição formadora com o contexto político e econômico em que está inserida, mostrando algumas aproximações entre esse contexto e as políticas de formação e, por conseguinte, seus efeitos na cultura escolar e na profissão docente; e b) a relação do espaço formador com o desenvolvimento profissional docente e com a construção identitária de estudantes concluintes do curso de Pedagogia.

- *Comunidade de Prática e a constituição da identidade profissional no contexto de um Programa Público de Pesquisa e Formação de Professores*, de autoria das Profas. Dras. Laurizete Ferragut Passos, Sara Miranda de Lacerda e Wanusa Rodrigues da Silva (PUC/SP – PPG. em Educação: Formação de Formadores).

O artigo busca analisar o processo de constituição identitária de um grupo de professores participantes

de uma Comunidade de Prática inserida no Programa Observatório da Educação do MEC/Capes/PUCSP. Fundamentada na concepção de Comunidade de Prática de Wenger, esse espaço se apresentou como possibilidade de desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática e com foco no compartilhamento e reflexão da prática. Serão analisadas as narrativas produzidas e compartilhadas pelos participantes como uma das ações ocorridas durante os quatro anos de convivência nessa Comunidade e que revelaram movimentos de construção, desconstrução e reconstrução das identidades profissionais. Participaram da comunidade professores em diferentes momentos da carreira e das séries iniciais e finais da escola básica, mestrandos, doutorandos e alunos da graduação.

Finalmente, no terceiro bloco, estão agrupados os estudos referentes aos **processos de construção identitária de professores em exercício no ensino básico, iniciantes e experientes, em seu contexto de trabalho no Brasil:**

- *Relações e condições de trabalho: um estudo sobre o desenvolvimento profissional e identitário de professores iniciantes*, assinado pelas Profas. Dras. Lisandra Príncipe (Universidade Paulista) e Marli Elisa Dalmaz

Afonso de André (PUC/SP – PPG. em Educação: Psicologia da Educação).

O texto discute dados de um estudo que analisou as implicações das condições de trabalho para o desenvolvimento profissional (incluindo a constituição identitária) de docentes iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de Educação pertencente a um município da grande São Paulo. Os dados foram coletados por meio de uma pesquisa do tipo *survey* e contou com a participação de 121 docentes com até três anos de atuação na rede, que responderam a um questionário. Os resultados indicaram que o início da docência, assim como o processo de constituição identitária foram atravessados por uma diversidade de fatores que ora podiam facilitar, ora dificultar o desenvolvimento profissional como: tempo de permanência na escola, atribuição de turmas e níveis de ensino; jornadas de trabalho; turno de trabalho; apoio da equipe gestora e participação em atividades formativas.

- *A construção da identidade docente: focalizando os professores em início de carreira*, de autoria da Profa. Dra. Elaine Gomes Matheus Furlan (UFSCar – Universidade Federal de São Carlos), com base em sua Tese de Doutorado na PUC/SP-EHPS.

Com base em teóricos que discutem questões relacionadas à cultura escolar (Pérez Gómez e Julia) e à socialização e construção de identidade profissional (Berger e Luckmann e Dubar), este trabalho focaliza a formação de professores na perspectiva do professor iniciante de Química. São investigadas as condições de ingresso na carreira docente, o processo de socialização e construção de identidade profissional, bem como a aprendizagem da profissão por esses professores iniciantes no ensino médio, considerando as particularidades desta etapa do ensino básico. Trata-se de pesquisa empírica, de natureza qualitativa, cuja metodologia incluiu o uso de *questionários* (com 42 professores de Química de 29 escolas de ensino médio) e *entrevistas em profundidade* com 14 iniciantes localizados. Os resultados permitem afirmar que os processos de socialização envolvem aspectos individuais e coletivos, estáveis e provisórios e resultam em identidades marcadas pela dualidade dos processos *relacional* e *biográfico* em face da cultura escolar.

- *Percursos identitários de professores alfabetizadores*, de autoria da Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez (UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), também com base em sua Tese de Doutorado na PUC/SP-EHP.

Exigem-se do professor alfabetizador conhecimentos específicos sobre a alfabetização e o ensino da leitura e da escrita. A complexidade desses conhecimentos muitas vezes leva professores experientes a não escolherem essas classes, que são atribuídas a outros, a despeito de sua preferência e conhecimentos. Assim, a escolha e permanência, por opção dos professores, nas classes de alfabetização, ocorrem por razões que merecem ser explicitadas. Este trabalho busca investigar, numa perspectiva sociológica, por meio de entrevistas intensivas, como são adquiridos os saberes específicos à alfabetização, ao longo das trajetórias de vida pessoal e profissional, de 06 professoras que optaram por permanecer nas classes de alfabetização e quais elementos dos dois processos identitários básicos – o biográfico e o relacional – foram determinantes para a constituição de suas *identidades profissionais de professoras alfabetizadoras*.

- *Construção social do indivíduo como aspecto interveniente na formação, na prática e na identidade profissional docente*, escrito pela Profa. Dra. Lucia Matias da Silva Oliveira (FSumaré – Faculdade de Sumaré), com base em resultados de seu doutorado na PUC/SP-EHPS.

O trabalho discute o impacto dos processos de socialização na formação inicial e na atuação

profissional de professores – aspectos que perpassam a configuração de suas identidades docentes. Para tanto, buscou as estruturas constituintes das disposições sociais dos professores, suas experiências de vida e trabalho, o que permitiu traduzir os aspectos disposicionais ligados aos processos de socialização de professores em exercício nas escolas públicas paulistanas. Os resultados sinalizam que os processos de socialização permitiram construir disposições relacionadas com as estruturas constituintes do *habitus* e que, embora possuam especificidades ligadas à interpretação singular do sujeito, elas decorrem desse princípio gerador, o que pode significar que a formação não permitiu a ruptura com um *habitus* construído e vivido no processo de socialização primária.

- *A identidade docente e o movimento escola sem partido*, assinado pelos Profs. Mestranda Elaine Aparecida Pereira e Prof. Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Junior (PUC/SP – PPG. em Educação: História, Política, Sociedade).

O presente artigo tem como propósito discutir, na perspectiva da Teoria Crítica, a relação entre o movimento Escola Sem Partido e a construção de uma nova identidade docente no Brasil. Sob a justificativa de combate à doutrinação política e ideológica na escola, o

movimento, por meio de projetos de lei que tramitam nos municípios, estados e em âmbito federal, define o bom professor como um profissional neutro, acrítico, um mero executor de políticas públicas educacionais, restrito ao espaço escolar, distante da vida pública e que respeite acima de tudo as concepções políticas e morais das famílias, mesmo quando estas se mostram contrárias aos direitos humanos. Sujeita a transformações constantes para atender aos interesses do Estado, essa nova identidade docente em construção, não apenas reduz o professor ao papel de técnico, mas também o coloca sob suspeita, exigindo da sociedade a vigia constante desse profissional.

Trata-se, pois, de publicação que procura contribuir para compreensão dos elementos básicos envolvidos nos processos de construção das identidades profissionais docentes – no plural – porque concebidas sempre como identificações em curso e nunca como processos prontos e definitivos.

SÃO PAULO, MARÇO DE 2019.

1. CENÁRIO DESENHADO PELAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

A PRODUÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS NO TRABALHO DOCENTE¹

LUCIANA MARIA GIOVANNI

Programa de Estudos Pós-Graduados
em Educação: História, Política, Sociedade
- PUC / SP

INTRODUÇÃO

Este texto busca contribuir para a discussão dessa temática tão antiga e, ao mesmo tempo, tão atual

¹ Uma versão inicial deste trabalho foi apresentada no XXVIII ENDIPE – Fortaleza-Ce, em 2016.

e complexa, que é a da construção de identidades profissionais no trabalho docente. Para isso, a opção foi a de focalizar essa discussão, pondo em destaque alguns aspectos teóricos e metodológicos presentes no debate atual e na produção da pesquisa sobre o tema. Pretende-se abordar tal discussão exatamente como ela aparece no título – no plural – considerando que as identidades são sempre identificações em curso, em construção e nunca processos prontos, acabados ou estáticos.

O texto constrói-se em torno de resultados de pesquisas que temos levado a efeito nos últimos anos (2006 a 2018), ao abrigo de Projeto de Pesquisa coletivo voltado para a compreensão dos elementos que envolvem os processos de formação, seja nos cursos de formação inicial e continuada, seja no próprio exercício da profissão docente. Tais resultados são decorrentes, de um lado, de estudos realizados nesse período em Seminários/Atividades de Pesquisa e em Disciplinas ministradas para alunos de Mestrado e Doutorado e, de outro lado, de Teses e Dissertações orientadas nesse mesmo período, voltadas para essa temática – reunindo elementos para a análise da constituição identitária de profissionais docentes que atuam na escola básica ou no ensino superior brasileiro, como formadores de professores.

Autores como P. Berger e T. Luckmann (1985), P. Berger (1986), C. Dubar (1997), P. Bourdieu (2001 e 2004) e

M. Lawn (2001), com seus estudos sobre processos de socialização, *habitus*, disposições sociais, construção de identidades profissionais e construção social da realidade; A. Hargreaves (1999), M. Apple (2002) e M. Tardif (2002), com estudos sobre cultura, identidade, desenvolvimento profissional e saberes docentes; bem como J. Gimeno Sacristán (1999) e A. Pérez Gómez (2001) e seus estudos sobre a centralidade da cultura docente na escola e a institucionalização das práticas na profissão docente – constituem os apoios teóricos orientadores das reflexões aqui expostas.

Tais reflexões estão divididas em três partes: a primeira retoma algumas idéias recorrentes nos estudos atuais sobre identidades docentes; na segunda, explicitam-se os principais caminhos teórico-metodológicos na produção de pesquisas sobre essa temática; finalmente, na terceira parte são apresentados os principais fatores intervenientes na construção das identidades docentes, o que representam para a produção da pesquisa e as novas possibilidades de investigação que se abrem.

O DEBATE ATUAL SOBRE O TEMA

O exame de diferentes estudos sobre identidade profissional docente permite pôr em destaque algumas idéias recorrentes que dizem respeito: a) ao próprio conceito de identidade, b) às tensões relativas à

profissionalização da atividade docente e c) aos processos que definem a produção das identidades profissionais.

O conceito de identidade, tal como outros conceitos, tem suscitado problemas de terminologia e definição, conforme sua abordagem. Por exemplo, na perspectiva da Psicologia Social identidade está relacionada ao pertencimento a determinados grupos sociais, aos significados, orientações, ordenações que definem o lugar do indivíduo no/s grupo/s, na sociedade. Já nas perspectivas da Sociologia e Antropologia são os processos identitários de caráter relacional e cultural que vão forjando, de um lado, os esquemas de referência ou identidades de pertença a determinados grupos e, de outro lado, os processos de autonomização ou de fronteiras, de aproximação ou de distanciamento, maior ou menor, em relação aos demais atores sociais ou grupos.

Especificamente no que tange à profissão docente, essa discussão tem se situado na tensão entre a desprofissionalização docente (degradação das condições de trabalho dos professores hoje e precarização de suas condições de formação, inicial e continuada), de um lado, e sua profissionalização (crescente autonomia das escolas, diversificação profissional e ampliação da qualificação dos agentes), de outro.

Nesse debate, dois processos se definem, segundo Dubar (1997) na produção das identidades profissionais: o processo biográfico – relacionado à articulação entre a individualidade de cada profissional e a relação com

os demais, bem como à influência dos contextos em que se inserem; e – o processo relacional – vinculado à “negociação identitária” entre a “identidade para si” ou assumida pelo sujeito e a “identidade para o outro”, isto é, atribuída ao indivíduo pelos outros.

Trata-se, portanto, de uma *trajetória*, um *percurso*. Ou seja, o que os estudos têm revelado é que, considerar a construção de identidades profissionais como uma trajetória, um percurso, significa trabalhar com perspectivas teóricas que recusem a diferenciação ou polarização entre identidade individual e identidade coletiva, e façam da articulação entre os dois processos (biográfico e relacional), a chave para compreender a construção das identidades profissionais.

Tal perspectiva teórica tem conseqüências para a metodologia das pesquisas sobre identidades profissionais docentes.

METODOLOGIA DAS PESQUISAS SOBRE PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES

Que tipos de pesquisas são encontrados para investigação dessa temática?

Levantamentos bibliográficos já realizados encontrados em pesquisas realizadas ao abrigo de projeto coletivo

de pesquisa voltado para a análise dos processos de socialização profissional docente e de construção de identidades ao longo da formação inicial e do exercício da profissão (LOPES, 2001; LOUREIRO, 2002; DOTTA, 2010; FURLAN, 2010; CUNHA, 2011; SLAVEZ, 2011; OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA, 2014 e DELGADO, 2015) mostram que o que se tem são estudos empíricos que incluem, na perspectiva dos *processos biográficos*, as histórias de vida, o recurso à memória profissional e educativa de professores e outros profissionais ligados ao ensino e, na perspectiva dos *processos relacionais*, os estudos da cultura e dos contextos em que se movimentam os profissionais.

Em ambos os casos, o que se põe em destaque para compreender a construção das identidades profissionais? Que elementos tais metodologias têm permitido identificar, recorrentemente, na construção dessas identidades?

As informações apresentadas a seguir reúnem os principais elementos explicitados nas pesquisas, associados aos processos de socialização profissional e de construção de identidades docentes. Alguns desses elementos são citados com maior ou menor ênfase, uns estão mais presentes nos relatos de pesquisa e são mais citados que outros, revelando ainda, certo desequilíbrio nas investigações.

O exame desses elementos, no entanto, revela que o que se tem, visivelmente desenhadas nos estudos,

são articulações entre variáveis *organizacionais*, *profissionais* e de *contexto*.

O Quadro 1, a seguir, sintetiza o conjunto dessas variáveis e suas articulações descritas nas pesquisas analisadas.

Quadro 1: Variáveis intervenientes nos processos de socialização profissional e construção de identidades profissionais docente



Fonte: Elaborado pela autora.

Tais variáveis representam cenários possíveis, tendências na construção de representações, referências, disposições e comportamentos dos profissionais em relação a seu próprio trabalho e ao seu lugar dentro dele. Vejamos.

Dentre as variáveis citadas nas pesquisas relacionadas à construção de identidades profissionais docentes, algumas dizem respeito aos **espaços das relações de trabalho**. São elas: as interações com os pares nas escolas; as atividades individuais e coletivas na organização escolar; as relações com alunos, conteúdos e formas de organização do trabalho em sala de aula; a interiorização progressiva de normas, regras, valores, comportamentos, expectativas e gestos da profissão.

Outras relacionam-se com os **espaços de formação profissional e de regulação da profissão**. São os conhecimentos e práticas adquiridos na formação inicial e continuada, no exercício da profissão (como a interiorização progressiva de normas, regras, valores, comportamentos, expectativas e gestos da profissão, já citada) e também a percepção de diferenças, o estabelecimento de fronteiras, distancias e aproximações com outros profissionais.

Esta última variável e as relações sociais de pertencimento e reconhecimento no interior do sistema de ensino; nos sindicatos e associações; na comunidade local; e na sociedade em geral – compõem os **espaços de reconhecimento identitário e de legitimação de saberes**.

A produção de pesquisas sobre identidades docentes

A revisão de estudos aqui realizada permitiu ainda identificar que os estudos já realizados sobre identidades profissionais de professores podem ser organizados em dois grandes grupos de pesquisas: de um lado, aqueles que se dedicam a inventariar as diferentes facetas das identidades docentes, confirmando sua diversidade e caráter sempre aberto a transformações e, de outro, os estudos que se concentram em analisar e compreender tal diversidade e seus contextos.

No primeiro grupo os resultados das pesquisas tendem a explicitar **os conteúdos da profissão**: atitudes, valores, crenças, práticas, concepções, interesses de um grupo de professores ou de toda uma comunidade docente – algumas vezes ligados às questões de gênero, raça e classe social. No segundo grupo, as pesquisas realizam o esforço de clarificar a **forma como tais identidades processam ou “fabricam” a profissão docente**, identificando: padrões relacionais, modos de associação entre pares, contradições, relações de controle e poder, processos de resistência.

Em síntese, o que se constata, ao examinar o conjunto de pesquisas já produzidas sobre identidades de professores são as múltiplas possibilidades de investigação dessas identidades e a complexidade de fatores que interferem

nesse processo. Dessa forma destacam-se como características desse esforço de investigação:

- **Aspectos fundantes dessa identidade e cultura profissional docente:** classe social, gênero e raça;
- **Diversidade:** de contextos de formação, de condições de atuação, de culturas e discursos envolvidos na construção das identidades, de fatores que interferem no processo identitário do professor em relação ao seu trabalho;
- O fato de que **pesquisas são sempre parciais e restritas a alguns desses aspectos**, o que põe em pauta a impossibilidade de pesquisar a totalidade desses aspectos, a heterogeneidade dessa categoria profissional e a instabilidade e mudança das identidades.

Assim, novos caminhos metodológicos delineiam-se para identificar e compreender as diferenças, as discontinuidades, as divisões no processo de construção de identidades profissionais de professores. De um lado, os estudos investem sobre as **narrativas dos professores** sobre si mesmos e seus contextos de formação e de trabalho. Narrativas concebidas como práticas discursivas

forjadas na relação com outros discursos sobre a profissão (o discurso oficial ou da legislação, o da cultura escolar, o da comunidade, o da imprensa/mídia). Não se trata de tomar tais narrativas como verdades, mas se trata de atingir uma aproximação maior a esse universo em que se encontram mergulhados os professores e uma melhor compreensão do como se vêem dentro desse universo.

De outro lado, o esforço dos pesquisadores recai sobre **pesquisas em parceria com professores nas escolas**, ou seja, pesquisas que aproximam o pesquisador desse universo multifacetado em que se manifestam as diferentes identidades profissionais docentes.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. Currículo sem Fronteiras. V.2, n.1, pp.80-98, Jan/Jun 2002.

BERGER, P. Perspectivas sociológicas: uma visão humanista. Petrópolis: Vozes, 1986.

BERGER, P. I. e LUCKMANN, T. A construção social da realidade. Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOURDIEU, P. 2001. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, p. 71-79.

BOURDIEU, P. 2004. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, p. 203-229.

CUNHA, Marciano de Almeida. O processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes no Curso de Administração: trajetórias, saberes e identidades. Tese (Doutorado em Educação: História Política Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

DELGADO, Adriana Patricio. 2015. Concepções de alunos concluintes do curso de Pedagogia sobre a docência: interfaces com a identidade profissional. Tese de Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – EHP.

DOTTA, L.T. Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto institucional, áreas de conhecimento e disciplinas. Tese (Doutorado em Educação: História Política Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto-Pt: Porto, 1997.

FURLAN, E. G. M. O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de Química. Tese (Doutorado em Educação, História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1999.

HARGREAVES, A. Hacia una geografía social de la formación docente. In: ANGULO RASCO, J. F.; BARQUÍN RUIZ, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. 1999. Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid-Es: Akal, 1999.

LAWN, Martin. Os professores e afabricação de identidades. Currículo sem Fronteiras. V.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001.

LOPES, Amélia. *Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais em docentes do 1º CEB*. (Tese) Porto-Pt: IIE, 2001.

LOUREIRO, Carlos. A docência como profissão. Culturas dos professores e a indiferenciação profissional. Lisboa-Pt: Asa, 2002.

OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. 2014. A reconfiguração identitária do professor nos contextos de trabalho: uma análise da profissionalidade docente. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUCSP – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

OLIVEIRA, Midiã Olinto de. 2013. A formação inicial e as condições de alunas concluintes do curso de pedagogia para o ingresso na profissão docente. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre-RS: ArtMed, 2001.

SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. Percursos identitários de professores alfabetizadores no município de Paranaíba –MS. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

2. PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES E RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES

ESPAÇOS PARA A RECONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES ACADÊMICAS E DA UNIVERSIDADE

**CAROLINA SANTOS
FÁTIMA PEREIRA
AMÉLIA LOPES**

**Centro de Investigação e Intervenção
Educativas – CIIE**

**Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade do Porto -
FPCEUP**

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior tem sofrido transformações significativas, com exigências que implicam mudanças no dia a dia do trabalho acadêmico. Consequentemente, a identidade dos professores é sujeita a processos de reconstrução que importa compreender. Este capítulo traz reflexões produzidas num estudo que procurou compreender a construção da identidade acadêmica, no contexto de constantes mudanças, discutindo aspetos que afetam o trabalho, a atividade, a profissão e a identidade acadêmica.

A investigação recorreu a um estudo multicase, envolvendo a área de Pedagogia de uma universidade pública no Brasil e a área de Ciências da Educação de uma universidade pública em Portugal. Foram realizadas 13 entrevistas de tipo biográfico com professores brasileiros e 10 entrevistas com professores portugueses, para discutir aspetos que contribuem para a formação da identidade docente.

Neste capítulo, apresentamos uma discussão sobre as expectativas quanto ao futuro da profissão e as diferentes perspectivas de resistência quanto às transformações e à configuração do ensino superior, atualmente.

TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR E NAS IDENTIDADES ACADÉMICAS

É possível observar mudanças significativas no ensino superior, hoje em dia, em grande parte relacionadas com uma lógica neoliberal que provoca efeitos nas universidades e no trabalho do professor do ensino superior. Observa-se, por exemplo, a massificação do ensino superior e a emergência de uma pressão para se considerar a empregabilidade dos estudantes como fator decisivo na organização do ensino, o que implica novas exigências para a universidade e para o trabalho do professor. Numa economia do conhecimento, as universidades são influenciadas pela globalização. Em diferentes países, as universidades são desafiadas, de acordo com as tendências e as necessidades do mercado. Diferentes autores (cf. Hyde, Clarke & Drennan, 2013) discutem as mudanças na educação superior vinculadas à influência do setor privado que, por sua vez, está relacionada com mudanças sociais e ideologias políticas do neoliberalismo.

Como exemplo de transformações, afirma-se uma mudança na produção do conhecimento (cf. Gibbons et al., 1997) que passa a buscar maior relevância, utilidade e aplicabilidade do conhecimento produzido. Instauram-se formas de um capitalismo acadêmico

(cf. Slaughter & Rhoades, 2004) e a preocupação com a economia e a eficiência no ensino superior. Essas mudanças na universidade promovem um trabalho dos professores universitários com ênfase em *performance* e com uma lógica competitiva. Aponta-se a diversificação do trabalho acadêmico, mudanças no controle e perda do poder profissional dos professores. Atualmente, a intensificação do trabalho docente também surge como cenário para a docência universitária.

Num mundo com mudanças rápidas e constantes, os professores precisam ser flexíveis e se adaptar a novas exigências. É esperado que eles respondam a novos desafios pedagógicos, como preparar os alunos para um mercado de trabalho em constante mudança, preocupar-se com a empregabilidade dos alunos e incluir novas tecnologias em suas vidas. Dentro de um cenário de valorização da investigação e, mais especificamente, da disseminação e da publicação dos resultados, os professores lutam pela articulação e pelo equilíbrio entre investigação e ensino. O trabalho acadêmico está mais sujeito à avaliação externa e, dessa forma, precisa responder a critérios estabelecidos que destacam algumas atividades e incitam, por exemplo, a competição por financiamento e a busca de redes e parcerias.

Entre novas exigências que surgem para dar resposta aos novos desafios da sociedade, o professor precisa

escolher e criar métodos e atividades que possam facilitar o processo de ensino e de aprendizagem, para abranger a heterogeneidade dos estudantes, aumentar o compromisso deles com a aprendizagem, facilitar o trabalho em grupo, aproximar a articulação entre família e escola (Bolívar, 2006). Precisa, ainda, ter em consideração constante questões éticas da profissão e atualizar-se por meio do estudo, da investigação e da avaliação contínua.

Observamos, também, a mudança do sistema de gestão das universidades, procurando uma liderança gestonária e professores empreendedores, contribuindo, assim, para a intensificação do trabalho acadêmico.

Aspetos da profissão, que eram anteriormente admitidos como certos, estão sendo postos em causa, e isso cria um sentido de rutura com a estabilidade que era experienciada anteriormente, o que pode gerar reações de recetividade ou resistência (Matiz, 2013). Muitas vezes, as mudanças obrigam os professores a ajustarem o seu trabalho e a sua identidade a novos papeis e a uma organização do trabalho diferente da anterior, à qual já estavam adaptados.

Tendo diferentes estudos, em diversos países, apontado para um cenário de mudanças com efeitos na prática profissional dos professores, nossa investigação considerou que poderia haver, neste momento de transformações, uma reconstrução das identidades

acadêmicas, já que a identidade está em constante movimento e refere-se a diferentes aspetos e à articulação entre eles.

A identidade académica relaciona-se com diferentes dimensões da vida profissional, como a comunidade na qual o professor está inserido, o contexto institucional (universidade, faculdade, departamento), a área científica, as experiências profissionais anteriores e as experiências pessoais, por exemplo. As concepções que os professores têm acerca do ensino, do conhecimento, da agência, do trabalho em rede e a fase da carreira onde se encontram, também interferem na construção da identidade profissional.

Ao considerarmos a identidade como um processo dialético, de diálogo entre sociedade e sujeito, nas duas direções, reconhecemos que, ao mesmo tempo em que a estrutura social e o cenário onde o professor se encontra podem determinar a formação e a conservação da identidade, as identidades produzidas e a sua interação com a estrutura social, também, podem modificar esta última (Berger & Luckmann, 2014). Os atores sociais, em cooperação, podem construir novos mundos (Lopes, 2008).

Partindo desse quadro teórico que descreve um cenário de mudanças e que reconhece a identidade como um processo multidimensional, apresentamos a discussão, realizada no âmbito do estudo que vimos

referindo, sobre as expectativas futuras dos professores e como pensam formas de resistência às transformações atuais.

UMA INVESTIGAÇÃO BIOGRÁFICO-NARRATIVA

A discussão apresentada neste capítulo faz parte de um estudo multicase sobre percursos e tendências das identidades académicas no Brasil e em Portugal, face às transformações do ensino superior, atualmente. Considerando o efeito das mudanças da universidade no trabalho académico, e reconhecendo a reconstrução da identidade profissional como um processo contínuo, recorreremos a uma abordagem biográfico-narrativa. Destacamos que as narrativas permitem estudar um processo e respeitam a subjetividade do participante da investigação. A entrevista de tipo biográfico permite-nos acessar o ponto de vista dos participantes, considerando o cenário e o tempo em que estão historicamente inseridos. Os professores participantes no estudo narram a sua interpretação de experiências vividas (Bolívar, 2006), trazendo lugares e sentidos das suas práticas (Pereira, 2010) e abordando o tempo e o contexto onde estão inseridos (Rivas Flores & González, 2013) e os sentimentos individuais que compreendemos como relevantes para a investigação (Silva, 2010; Hernandez, 2011).

As narrativas foram construídas, a partir de entrevistas semiestruturadas de tipo biográfico. Foram entrevistados 10 professoras e 3 professores da área de Pedagogia de uma universidade pública no Brasil, e 5 professoras e 5 professores da área das Ciências da Educação, de uma universidade pública em Portugal. As entrevistas foram transcritas, devolvidas para os professores e, após aprovação dos participantes, submetidas a dois momentos de análise. Em uma primeira análise, os percursos individuais foram reescritos de forma a enfatizar aspetos que contribuíram para a construção da identidade do professor. No segundo momento, as entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo transversal a todas as entrevistas, a partir de um sistema categorial. Esclaremos que, em nosso estudo, distinguimos as perspectivas dos professores brasileiros e dos professores portugueses. Todavia, a discussão apresentada neste capítulo representa convergências identificadas dos dois países.

Entre os tópicos que emergiram da análise do material estão alguns fatores que contribuem para a construção da identidade profissional, como a família, a escolarização, o contexto histórico, a formação inicial e avançada, a socialização na profissão; a relação entre pares, com a instituição, com os estudantes, com o conhecimento; a relação com as dimensões do trabalho académico. Tendo a revisão da literatura e o material

empírico desta investigação evidenciado um contorno de transformações preocupantes para as identidades acadêmicas, abordamos neste capítulo algumas narrativas, identificadas em nosso estudo, em relação às expectativas futuras da profissão e a resistência às mudanças na universidade.

NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA E EXPECTATIVAS FUTURAS

Quanto às expectativas do futuro do trabalho acadêmico, através da análise das narrativas, é possível perceber que, nos dois países, a expectativa dos professores se centra no desejo de ter mais tempo para desenvolver a investigação, o ensino e a transferência do conhecimento e fortalecer a sua articulação. Os professores elencam o desejo de maior disponibilidade para o trabalho em rede e em pares, para a investigação com sentido, leituras e estudos. Assim, rejeitando a fragmentação das dimensões do trabalho, os professores desejam ter mais tempo para poder articulá-las e desenvolvê-las com qualidade.

Inspiradas nos estudos de Smith (2010) e de Ylijoki e Ursin (2013), identificamos e descrevemos três narrativas quanto às expectativas do futuro da profissão. São elas: uma narrativa *entusiasta*, uma narrativa *reticente* e uma narrativa *descrente*, descritas a seguir.

Identificando as transformações da profissão como oportunidade de um trabalho com melhores condições, com mais recursos, por exemplo, a narrativa **entusiasta** está presente no discurso dos professores que acreditam nas mudanças da universidade como possibilidade de melhor atuação na sociedade. Entre as expectativas do professor com uma narrativa entusiasta está o aprofundamento da qualidade do trabalho e na constituição de uma identidade mais sólida e de um trabalho mais coeso. Apesar de não ser exclusiva dos professores em início de carreira, é compartilhada por eles.

“Tenho vindo é a ganhar vontade de aprofundar mais coisas, de trabalhar...” (Gabriela, PT)

“A perspectiva de estabelecer, de estreitar mais alguns laços de pesquisa, de colaboração de pesquisa. Acho que isso sim que eu tenho projetado, porque eu acho que tem alguma coisa de interessante de possibilidade de produção, de possibilidade de diálogo fértil de pesquisa.” (Emília, BR)

Entre o entusiasmo e a descrença, evitando essas duas definições, um professor com uma narrativa **reticente** revela um discurso de esperança em mudanças positivas e numa melhoria das condições de trabalho, mas

também receio pelas condições atuais do seu trabalho e pelos obstáculos a serem enfrentados. Apesar de se identificar muitas vezes com um otimismo e uma vontade de continuar a acreditar e a contribuir para uma função social do ensino superior, esta narrativa mostra o receio do professor em relação às imposições à universidade, reconhecendo que elas alteram o seu trabalho e a sua identidade.

“O futuro atrapalha-me, esta visão de futuro para mim é duvidosa, porque eu não me vejo com muito tempo.” (Gabriela, PT)

“Eu tenho a pretensão de fazer parte desse movimento transformativo da sociedade. (...) Eu tenho boas expectativas. Mas eu não sou ingênua. Eu não sou ingênua. Acho que é uma coisa complicada.”
(Márcia, BR)

A palavra **descrente**, tendo sido dita por alguns participantes, identifica uma narrativa marcada pela descrença no futuro, em decorrência do desencanto com a profissão. Há, no professor, o sentimento de uma grande distância entre os seus valores e os valores impostos/permitidos pela instituição. É uma narrativa de insatisfação com as condições de trabalho, revelando descrença na profissão.

“Eu tenho tantas críticas ao cotidiano do professor universitário, aquela parte que eu te falei, como a nossa vida foi transformada numa, numa corrida. Como um cachorro correndo atrás do próprio rabo. Produtivista. Tenho tanto críticas a isso quanto à inserção das pesquisas e a própria qualidade das pesquisas na área de educação e o impacto que essas pesquisas, é... determinam no cotidiano das escolas. Então eu sou uma pessoa hoje bastante descrente. É, descrente é um bom termo.” (Leonardo, BR)

“As expetativas são negras, para mim são negras, não por ser esta casa que funciona mal, não é rigorosamente nada disso; as pessoas nesta casa estão fazendo milagres para conseguir reagir aos constrangimentos enormes que são impostos, mas essa capacidade de reação tem limites e as pessoas têm reagido, assumindo uma sobrecarga brutal de trabalho e, se calhar, eu interrogo-me a mim mesma. Tenho uma sobrecarga enorme de trabalho e pergunto se devia aceitar ou, mais do que isso, estar a manifestar-me à porta desta faculdade sobre aquilo que está a acontecer neste país e no ensino superior e hoje isto é um fator de adormecimento.” (Flávia, PT)

No que se refere à resistência às transformações e aos modos de trabalho, hoje, identificamos quatro

narrativas: uma *convergente* com o sistema, uma narrativa *alheia* à discussão, uma narrativa *resistente* e uma narrativa *revolucionária*.

Concordando com as transformações, o professor que apresenta uma narrativa **convergente** identifica um cenário positivo das mudanças como possibilidade de melhoria no trabalho. É uma narrativa vinculada a professores que estão envolvidos na investigação, na publicação, na formação avançada e veem avanços na relação do professor com a produção de conhecimento, pelos recursos que as mudanças trazem à universidade.

“Existe um jogo entre cobranças, que são acadêmicas, e que não são da agência, são de todo um conjunto de relações, mas existe também o meu gosto por estar fazendo aquilo. Ou o meu gosto ou a minha busca por prestígio, porque tudo isto está ligado. Claro que o gosto também está ligado com prestígio, com o poder.” (Inês, BR)

“A gente pode dizer que os tempos têm mudado muito, então a gente pode dizer que os próprios recursos de pesquisa com que a gente trabalha, as oportunidades que os alunos têm são muito.., têm algumas diferenças. Atualmente a gente vive numa época de muito desenvolvimento, de muitas transformações, das novas tecnologias, essas coisas assim que

entram bastante dentro dos nossos trabalhos de pesquisa.” (Camila, BR)

“Hoje a possibilidade de você ter um número maior de bolsas de iniciação científica, um incentivo institucional para o desenvolvimento de pesquisas, o fomento à pesquisa, eu acho que é importantíssimo. A gente tem um programa de bolsas, programa de iniciação científica, você tem algumas conquistas neste sentido.” (Emília, BR)

Sendo uma narrativa de resistência contra a configuração atual do ensino superior pelas mudanças impostas, identificamos uma narrativa **resistente** pela ausência. Isto é, alguns professores optam por não responder às expectativas ou não cumprir as exigências impostas atualmente, nomeadamente de financiamento de projetos de investigação, de publicação em língua estrangeira e de participação em encontros científicos, declarando não identificarem sentido em algumas dessas atividades para o que esperam da docência universitária e a sua contribuição para a sociedade.

Alguns professores do nosso estudo focam o seu trabalho em aspetos e temáticas que realmente valorizam, dedicando tempo para o desenvolvimento de projetos de investigação que lhes parecem interessantes, mesmo que não recebam financiamento

e que estes não façam parte da agenda da instituição. Alguns professores afirmam que não tentam publicar em revistas internacionais, em língua estrangeira, por entenderem que os profissionais com os quais poderiam dialogar e para quem a discussão dos resultados do trabalho poderia ser proveitosa não são leitores dessas tais revistas.

“Até porque do ponto de vista da investigação eu só investigo na área em que me situo e tem que fazer sentido. Se não fizer sentido não vale a pena, eu não consigo. Não consigo viver a trabalhar em coisas que não fazem sentido para mim.” (Joaquim, PT)

“É um ritmo muito alucinante, é um ritmo muito esquizofrénico de alguma maneira. Pronto. E, portanto, para ter também algum recolhimento, alguma paz, etc., não ocupo muito se calhar destes circuitos.” (Ricardo, PT)

Essa falta de participação em algumas atividades estabelecidas atualmente como importantes, tais como a publicação, pode ser interpretada como uma negação do sistema e como forma de resistência. Pode revelar, contudo, um clima de desempoderamento, de falta de confiança, de medo e de descontentamento por parte do professor (Vieira et al., 2014).

Essa ausência, no caso dos professores brasileiros, pode ser vista pelo não trabalho na pós-graduação, por exemplo. A decisão de não atuar na formação avançada vem acompanhada da justificativa do aumento da pressão do trabalho. A não participação permite minimizar o estresse, a falta de tempo e o sofrimento associados ao cumprimento de determinadas exigências da pós-graduação, como publicações, orientações, participação em projetos, busca por financiamentos.

No caso português, o menor envolvimento com o centro de investigação pode implicar uma menor necessidade de respostas às exigências da avaliação externa, por exemplo, e também se mostra como forma de resistência, como o dizer não à participação em eventos científicos.

“Estando na pós eu automaticamente reduzo o meu tempo de atuação na graduação (...). se eu tiver que, entende, ainda bater as metas e aquelas coisas todas das exigências das instituições de fomento, falo “não!” Muito estresse para mim. Eu fico aqui que eu vou investigando... Eu sou mais... Não é que eu não queira fazer, mas fazer de acordo com o que eu dou conta, porque se não eu começo a me atropelar e não vou encontrar com aluno, vai ficar aquela loucura, eu não poderia estar aqui com você agora. Gente, não tem como!” (Beatriz, BR)

Representando uma rejeição ao sistema nos moldes em que está hoje, uma narrativa **revolucionária** surge como a busca por um ideal. Significa a luta por melhores condições. O professor com uma narrativa revolucionária é aquele que revela energia, interesse e disponibilidade para reunir seus pares para a luta contra as condições do sistema com as quais os professores não concordam, melhorando a configuração da universidade. É descrito como um professor que mobiliza outros professores e pode simbolizar o início de uma reorganização da universidade e, conseqüentemente, do trabalho acadêmico. Contudo, destacamos que este professor, detentor de uma narrativa revolucionária, com poder e energia para a mudança, surge, na narrativa dos participantes do estudo, como um “outro”. Os professores, apesar de reconhecerem a necessidade de mudança, atribuem as possibilidades desse papel ativo a outro professor.

“Ninguém também quer discutir muito isso, porque é uma discussão dolorosa, e eu sinceramente também não tenho coragem e energia para iniciar isso. (...) Agora, eu não vou iniciar processos de luta, de resistência e tal até porque já percebi que toda resistência e muitas vezes o pensamento crítico que se desenvolve nessa área rapidamente é assimilado pelo sistema ou então fica apenas no domínio do discurso

sem qualquer impacto do ponto de vista daquilo que se faz na realidade.” (Joaquim, PT)

Além de colocarem a expectativa desse discurso revolucionário em outros professores, seus pares, alguns participantes atribuem aos estudantes e à nova geração de professores da universidade alguma responsabilidade para ser resistência e ter uma atitude crítica, participativa e construtiva para a universidade.

“Como eu sou otimista, o lado positivo no campo das humanidades é ver uma juventude se organizando politicamente, estudando política e formas de organização e de luta, pensando um país novo. Isso me deixa muito satisfeito. Uma outra coisa muito positiva é a própria contestação, o próprio movimento que se dá no interior da universidade, mesmo que seja de uma maneira silenciosa. Há formas de resistência muito interessantes.” (Rafael, BR)

Nosso estudo evidenciou o facto de que não há o reconhecimento, por parte dos professores, de uma força coletiva de resistência contra a pressão e o produtivismo que identificam na sua profissão. Ainda que grande parte tenha um discurso de descontentamento e de sofrimento quanto à pressão que lhes é imposta, não reconhecem um movimento coletivo contra as condições de trabalho.

“Era importante estudos que denunciassem tudo o que se está a passar em todos os níveis e no ensino superior também. Eu acho que andamos todos, eu incluo-me nisso, perdemos todos uma certa noção que seria até mais importante na nossa vida e deixamo-nos alienar por essa pressão total e esse sentimento de falta em que todos andamos, quase de incompetência: trabalhamos, trabalhamos, trabalhamos, mas há sempre coisas que devíamos ter feito e não fizemos.” (Flávia, PT)

“Mas o que é mais dramático é que, apesar de tudo, nós vamos sempre fazendo. Vamos fazendo seja em nome da instituição, seja de que não queremos ser os primeiros a quebrar, seja porque achamos que é a nossa obrigação, ou seja, enfim, porque achamos que tem que ser mesmo assim, não sei, cada um de nós pensará de maneira diferente, mas o que é certo é que vamos continuando a alimentar esse estado de coisas.” (Carlos, PT)

É importante destacar esse sentimento de solidão em uma luta que se quer coletiva para que haja abertura de espaços de diálogo e oportunidade para professores se reunirem e questionarem a profissão, as condições atuais e o que se quer na universidade, hoje em dia. A partir dessa reflexão e discutindo o poder de ação dos professores, concluímos o nosso capítulo.

CONCLUSÃO: CONTRIBUTO PARA UM DISCURSO DE ESPERANÇA

Através das narrativas identificadas, é possível perceber que muitos professores não se reconhecem como agentes contra-hegemônicos, correndo o risco de serem instrumentalizados por racionalidades hegemônicas. Uma descrença no próprio poder de ação promove uma postura mais passiva, como a espera de uma mobilização para a mudança por parte de outros, pares ou estudantes. Assim, o poder de ação que os sujeitos têm sobre o mundo social, no qual participam ativamente, pode tornar-se menos visível.

Pela conceção de identidade que defendemos, a partir de uma perspectiva sociológica de Dubar (1997) e do interacionismo simbólico de Mead (1962), é preciso relembrar que o sujeito participa ativamente do mundo, não apenas sendo influenciado ou constrangido, mas contribuindo de forma ativa para a sua transformação. Dessa forma, devemos entender os professores como atores sociais com poder para reconstruir a comunidade da qual fazem parte, construir novos mundos e reconstruir os mundos que os cercam (Lopes, 2008).

Apesar das mudanças, alguns estudos elencam continuidades na identidade acadêmica, como a permanência e persistência de valores e ideais acadêmicos tradicionais, como o compromisso com a

área científica, a liberdade acadêmica e a autonomia da profissão (Ylijoki e Ursin, 2013; McInnis, 2012). Além dessas permanências, é possível reconhecer que o sistema dá espaço para alguma ação, resistência e autorregulação do trabalho acadêmico.

Os dilemas da educação superior devem ser discutidos amplamente, entre pares e em redes. Deve-se discutir o caráter público da educação contra a sua privatização e a clientelização dos estudantes: a transformação da relação com o conhecimento, a sua produção, discussão e distribuição; e a responsabilidade social da universidade (cf. Magalhães, 2011).

Reforçamos a necessidade e a possibilidade de ação do professor universitário para que o pessimismo de algumas mudanças não consolide uma imobilidade dos professores.

Harris (2005) reforça a necessidade de se reconhecer o potencial de uma agência coletiva dos professores, que não reduz os desafios da profissão ao nível individual, mas os vê como uma luta coletiva. É preciso resistir a narrativas deterministas e pessimistas para possibilitar modos alternativos de pensar e agir (Clegg, 2005). É preciso pensar criativamente em espaços e momentos democráticos que possam ser criados na universidade, evidenciando de forma mais clara os impactos positivos das mudanças na universidade e ceder espaços para lutas.

Santos (2005) afirma que “o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemónica” (Santos, 2005, p. 163). Para o autor, a universidade deve se concentrar na formação de seres críticos para ser democrática e emancipatória.

Ainda que o poder da estrutura institucional seja considerável, há espaço para a ação do professor, ou seja, os académicos podem ter espaço de manobra nesta construção de identidade, numa interação constante (Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2013).

É possível desenvolver estratégias de resistência, a partir do conhecimento de como alguns mecanismos de controlo funcionam e como estamos posicionados relativamente a eles, ainda que só investigar esses processos não seja suficiente (Rogler, 2017). É preciso usar a criatividade para a construção de espaços democráticos de diálogo e de trabalho em conjunto. Ainda que o pessimismo possa ser justificado pelo cenário de transformações do ensino superior, não é a melhor resposta da (e para) a universidade. É preciso ser idealista e imaginativo (Barnett, 2018) para trazer soluções criativas para a universidade. Entre as reflexões deste capítulo, deixamos o convite para a vontade, para a coragem, para o diálogo e para a criatividade de conversarmos sobre a universidade.

REFERÊNCIAS

BARNETT, R. *The Ecological University: A Feasible Utopia*. Oxon, New York: Routledge, 2018.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 36ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOLÍVAR, A. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: EdicionesAljibe, 2006.

CLEGG, S. *Theorising the Mundane: the significance of agency*. *International Studies in Sociology of Education*, v. 15, n.º2, p. 149-163, 2005.

DUBAR, C. *A socialização: Construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P. & TROW, M. *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres: Sage publications, 1997.

GUZMÁN-VALENZUELA, C., & BARNETT, R.. *Academic fragilities in a Marketised age: The case of Chile*. *British Journal of Educational Studies*, v. 61, n.º 2, p. 203-220, 2013.

HARRIS, S. *Rethinking academic identities in neo-liberal times*. *Teaching in Higher Education*. v. 10, n.º4, p. 421-433, 2005.

HERNÁNDEZ, F. Las historias de vida em el marco del giro narrativo em la investigación em Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías em contexto. In: Fernando Hernández, Juana María Sancho & José Ignacio Rivas (Coords.). Historias de Vida em Educación: biografías em contexto. Barcelona: Esbrina – Recerca, Universitat de Barcelona, 2011.

HYDE, A.; CLARKE, M. & DRENNAN, J. The changing role of Academics and the Rise of Managerialism. In: Barbara Kehm & Ulrich Teichler (Eds.), The Academic Profession in Europe: New tasks and New challenges (The Changing Academy - The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective) (pp. 39-52). Dordrecht: Springer Science + Business Media Dordrecht, 2013.

LOPES, A. La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidade teóricas y prácticas. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, v. 11, n.º3, 1-25, 2008.

MAGALHÃES, A. Cenários, dilemas e caminhos da educação superior europeia. Perspectiva, v. 29, n.º 2, p. 623-647, 2011.

MATIZ, L. & LOPES, A. Desafios da mudança na prática docente: políticas, reformas e identidade profissional (pp.3028-3039). In Amélia Lopes, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante; Dalila Andrade Oliveira; Álvaro Moreira Hypólito (Orgs.). Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança. Porto: CIIE, 2014.

McINNIS, C. Traditions of academic professionalism and shifting academic identities (pp. 174-65). In: George Gordon e Celia Whitchurch. *Academic and Professional identities in Higher Education: the challenges of diversifying workforce*. New York: Routledge, 2012.

MEAD, G. *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.

PEREIRA, F. *Infância, educação escolar e profissionalidade docente: Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

RIVAS FLORES, J. I. & GONZÁLEZ, P. (Coords.). *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/ra através de los relatos biográficos*. Chiapas: UNACH, 2013.

ROGLER, C. *An ethnography of Early-Career Academics in the Neoliberalised University*. Tese de Doutoramento. Universidade de Viena, Áustria, 2017.

SANTOS, B. *A universidade no século XXI : Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*. *Educação, Sociedade e Culturas*, v. 23, p. 137-202, 2005.

SILVA, S. M. *Da casa da juventude aos confins do mundo. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

SLAUGHTER, S. & RHOADES, G. Academic Capitalism and the New Economy: markets, state and higher education. Baltimore: John Hopkins University Press, 2004.

SMITH, J. Forging identities: the experiences of probationary lecturers in the UK. *Studies in Higher Education*, v. 35, n.º 5, p. 577-591, 2010.

VIEIRA, F.; MORGADO, J. C.; ALMEIDA, J.; SILVA, M. & SÁ, J. Representations of Academic life: Institutional and Personal values. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 16, n.º2, p. 52-67, 2014.

YLIJOKI, O. & URSIN, J. The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education*, v. 38, n.º 8, p. 1135-1149, 2013.

IDENTIDADE DE CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM DESAFIO A SER ENFRENTADO

ALDA JUNQUEIRA MARIN

Programa de estudos pós-graduados em
Educação: História, Política, Sociedade -
PUC/SP

Este livro contém resultados de pesquisas que se encontram ao abrigo do tema central: processos de construções de identidade de professores. As perspectivas, certamente, são variadas, os conceitos também, trazendo contribuição ao debate sempre posto sobre esse tema de alguns anos para cá. As identidades dos professores compõem tema que

gradativamente conquistou espaço de debate na área educacional.

Sempre aliado a outros termos e características ou condições relativas ao seu trabalho, o(a) professor(a) foi sendo focalizado(a) para além da atividade docente e constituído em objeto de análise também ligada a questões de identidade. A partir de certo momento esse termo passou a crescer no vocabulário dos educadores e várias foram as designações divulgadas para tal vocábulo na área da educação e que nos interessam.

Este texto, entretanto, não abrangerá o tema dessa mesma perspectiva, ou seja, focalizando diretamente os professores, seja a partir das características que apresentam, seja em relação às necessidades para a educação continuada. Pretende focalizá-lo a partir dos cursos de formação para o exercício da docência como o próprio título indica, não sendo o lugar, nem a circunstância para longas considerações, mas apenas apontamentos sobre o foco que parece não ter sido abordado nos estudos sobre o tema. Para tanto, o tema será abordado por meio de duas perspectivas: a de algumas características acadêmicas específicas dos cursos e alguns dados com características de estudos em cursos de graduação. Pretende-se que tais análises possam auxiliar a defesa da ideia de que a identidade docente deve ser, em boa parte, o

resultado, considerado relevante, como decorrência da identidade veiculada nos cursos de formação.

Para tanto são utilizados alguns conceitos sobre identidade, sobre cultura e sobre aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem. São autores que se dedicam ao estudo da área da educação – do Brasil e de outros países – todos contribuindo ao debate, visto que é em função, sobretudo dessa díade ativa – o ensino e a aprendizagem – que todos nos movimentamos na focalização da identidade dos professores e seus vários desafios.

Tal fato de relevância decorre do constante desafio para compreensão do significado de ser professor em todos os níveis de escolaridade, fato que, por sua vez, decorre de outros desafios.

OS CONCEITOS

A ideia central presente em textos de diversos autores aponta para a afirmação de que a identidade de um professor é construída. Esse parece ser o grande desafio da área da educação. As diferenças trazidas pelos autores decorrem da teorização de cada um em relação ao processo pelo qual tal construção ocorre. Alguns deles estão apresentados nesta parte.

Um dos autores selecionados para essas análises foi Francisco Imbernón (2010). As formas de abordagem

de características identitárias dos docentes, segundo o autor, passam pelo processo formativo, sobretudo com as alterações conceituais das últimas décadas em que houve crescente crítica à profissão “sem identidade” para se voltar à focalização da subjetividade dos docentes. O autor entende tal subjetividade como a relação entre a “experiência do sujeito e o compromisso com o mundo educativo e social” (p. 82). Segundo ele, tal condição permite a cada um a capacidade reflexiva que é

(...) a capacidade do indivíduo (ou do grupo) de ser objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração do que acreditamos que somos com o que queríamos ser; entre o que fomos no passado e o que hoje somos (p. 82).

Assim pensada, a identidade, segundo Imbernón (2010), ao ser reconhecida em cada docente, permite, ou não, condições para o trabalho escolar na interação com outros, sejam alunos, professores ou administradores, e como base para alternativas de formação continuada, de reconhecimento profissional e suas singularidades.

O autor defende a ideia de que os professores sejam sujeitos de sua própria formação, desenvolvendo uma identidade profissional em serviço, compartilhando

seus significados, definindo-os a partir das práticas. Para isso é “(...) imprescindível uma alternativa de formação que aceite a reivindicação desse eu, da subjetividade dos professores, da identidade docente (...)” (p. 79) que, segundo o autor, foi possível de ser obtida pelas alterações feitas em relação a essa subjetividade dos professores, nas últimas décadas, com brechas nessa pedagogia do “subsídio e da dependência” (p. 77).

A perspectiva desse autor, de considerar os professores como sujeitos de sua formação e com identidade docente, passa por etapas no período de trabalho com diversas sugestões para tais alterações, o que demanda, por sua vez, dos professores universitários, algumas providências posto que precisam perceber que exercem muitas influências formativas em seus estudantes.

As reflexões do autor, anteriormente apontadas, são necessárias porque a formação dos professores, que ora estão em exercício, podem não ter sido feitas nessa direção e, portanto, exige, após entrada em serviço, processos de formação continuada para desenvolvimento de identidade compatível com o trabalho a ser realizado.

Estas exigências iniciais levam, de outro lado, a considerações trazidas por Silva (2002) sobre a escola atual sob o novo capitalismo com “(...) crescente controle, desqualificação e intensificação de seu trabalho, sobretudo por intermédio da introdução de currículos

e metodologias de orientação tecnicista” (p. 259). O autor aponta a necessidade de análises desse ‘novo tipo de identidade’ construído com tais características acrescentando, ainda, a necessidade de se posicionar quanto à aceitação ou resistência, verificando como isso tudo afeta a identidade. Nesse conjunto, chama especial atenção ao currículo das escolas, pois as características econômicas, sociais e culturais em mudança podem significar deixar de fora importantes temas e formas de conhecimento e de saber que estão moldando novas formas de existência e sociabilidade. Nesse quadro há que se levar em consideração, também, o que vem ocorrendo com as universidades em suas novas modalidades de existência muito submissas a tais características, e, por decorrência, com influências sobre seus estudantes, futuros professores.

Dentre essas formas de conceituação citando diversificadas facetas de nosso foco, destaco as ideias apresentadas por Guimarães (1982) ao refletir especificamente sobre as disciplinas nas quais estão centrados os cursos de formação de estudantes dentre os quais podemos incluir os formandos que exercerão suas funções docentes educando crianças e jovens. Trata-se de voltar o olhar para as matérias de ensino de tais cursos, nos seus aspectos fundamentais relativos às exigências que cada objeto de conhecimento impõe aos estudantes, de modo a que conheçam sua natureza. Tal

natureza constitui um obstáculo a ser dominado para que ocorra o conhecimento. Para tanto, há que se aceitar as características de cada área de conhecimento, que nos disciplinemos, esse o sentido pedagógico, o sentido pleno do processo de ensino-aprendizagem, diante de cada matéria com sua estrutura lógica, com seu material específico e suas relações, conjunto que não constitui apenas um amontoado de proposições.

Trata-se de compreender, de dominar as relações nos contextos em que existem tais conjuntos que compõem cada matéria, cada objeto a ser conhecido. Para tanto, sugere o autor, as necessidades de se ressaltar a dificuldade desse processo e de adquirir diferentes formas de pensar ao longo da formação. Disso decorre um horizonte de ter como base os diferentes desafios de cada matéria ou disciplina escolar e as dificuldades diversas a serem superadas, por exemplo, no ensino da matemática, da química ou da geografia assim como nas demais, e não apenas ter o domínio de proposições a serem memorizadas.

Pimenta (2000), ao vincular o tema à formação de professores define que “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (p. 18) e passível de alterações e revisões ao longo desse mesmo tempo, a partir de diferentes influências. Na sequência a autora aborda três aspectos

centrais sobre o tema, que de certo modo, reúnem aspectos citados pelos demais autores.

O primeiro deles é o do conhecimento que, de outra forma, se liga ao tema das considerações do autor anterior (GUIMARÃES, 1982) após apresentar a relevância do conhecimento na vida de todos – alunos e professores – atenta a como essa importante parte confere outras características à identidade dos professores. A autora faz, então, profunda explicitação sobre o conhecimento, seus significados, sua relevância na vida humana, e suas exigências para que produza o efeito formativo sobre todos os que estão envolvidos com tal faceta da humanização em certas características que só a escola fornece, ou seja, o conhecimento científico, técnico e social com que cada professor especialista ou polivalente pode contribuir. Pimenta (2000) alia a experiência a tal condição, considerando-a como outro conjunto de saberes adquiridos ao longo de seu percurso escolar identificando muitas características. Acrescenta, ainda, uma terceira faceta constituída pelos saberes pedagógicos a serem focalizados a “partir das necessidades pedagógicas postas pelo real” (p. 25), fato que tem o significado de um processo que não finda.

Este breve enunciado já fornece certa síntese do que foi anteriormente citado, com boa quantidade de preocupações para constituição da identidade a ser construída gradativamente na vida de todos os que

passam pelas escolas, mas, sobretudo, por aqueles que estão em cursos de formação de professores, que deverão ter necessariamente, tais bases para o exercício futuro de suas funções.

Ainda há certas considerações a serem feitas a partir da leitura do texto de Bernstein (2017) quando apresenta as relações entre pedagogia, controle simbólico e identidade. Esse autor inicia por chamar a atenção ao conhecimento oficial como o conhecimento educativo que o Estado constrói e distribui às instituições educativas. Esse foco decorre das alterações e do centro de atenção do conhecimento oficial provocado pelas reformas contemporâneas dos currículos na maioria das sociedades, conforme já visto, também, nos demais autores. Entretanto, segundo ele, a inclinação de atenção, dessas modalidades de mudanças, constrói diferentes identidades pedagógicas. Nesse sentido, alerta o autor, as reformas de currículos surgem de lutas entre grupos para converter suas inclinações e centros de interesse em norma e prática de estado. Como decorrência, isso tudo constrói, nos professores e estudantes, disposições morais, motivações, aspirações particulares, imersas em algumas atuações e práticas determinadas e diferenciadas.

Nesse conjunto, diz o mesmo autor, a identidade pedagógica do professor que se forma é o resultado de inserção em uma carreira profissional com uma base

coletiva. A carreira profissional desse estudante é uma carreira de conhecimentos, uma carreira moral e uma carreira de situação. A base coletiva dessa carreira está constituída pelo princípio de ordem social que se prevê seja institucionalizado pelo Estado. A aquisição estará regulada pelas relações de classificação e enquadramento da prática pedagógica, ou seja, pelos princípios de maiores ou menores relações a serem estabelecidas entre os conhecimentos que compõem todo o currículo e maior ou menor liberdade/controlado das decisões a serem tomadas por professores ou alunos no decorrer das atividades diárias em sala de aula. Esses processos ocorrem durante os cursos oportunizando a formação de diferentes identidades conforme tais relações e decisões, compondo o grande desafio que o país vive – historicamente – a cada dia com mais dificuldade.

Pesquisa de vários tipos e com variadas finalidades têm sido realizadas, como se verifica neste conjunto da obra, investigando a formação de professores que passou a ser um tema central de uns anos para cá. Investiga-se cada vez mais a formação dos professores por meio da busca da identidade para tal exercício profissional. Os focos têm sido os cursos de licenciaturas nas diferentes áreas e também sobre a Pedagogia, seja do ponto de vista das realidades, seja dos pontos de vista teóricos.

Apresenta-se, neste texto, também, uma reflexão

sobre cursos de licenciatura no que se refere a alguns problemas já detectados em pesquisas, mas que aqui são analisados quanto à ausência ou características de suas identidades no que tange a questões de cultura escolar. Dados reiterativos de pesquisas nos levam a inserir esse conceito para auxílio nas análises do que vem ocorrendo. Dois autores são importantes para essa compreensão: Dominique Julia (2001) e Antonio Viñao (2000). Segundo eles as escolas funcionam sempre com traços de cultura escolar adquiridas desde longo tempo. Julia nos fornece o conceito afirmando que “[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]” (p.10). Tais comportamentos e procedimentos mantidos ao longo do tempo também são conceituados por Viñao (2000) como aspectos da cultura escolar, também denominada como “gramática da escola”, modos sedimentados que são utilizados e, portanto, transmitidos de geração em geração. Assim, esse parece ser um aspecto a ser focalizado de modo a compreender como e porque os professores universitários trabalham, nos cursos, ano após ano com as mesmas regras e modos de formar os novos professores do ensino fundamental e médio e quiçá do próprio ensino superior que serão seus colegas.

Focalizam-se, portanto, algumas necessidades de serem superadas de modo a alterar os significados do que é necessário para tal finalidade. Temos, no Brasil, um desafio que o país vive historicamente e a cada dia com mais dificuldades, conseqüentemente com o agravamento das características das identidades do professores que ali são formados, sejam os professores generalistas ou polivalentes da educação infantil e séries iniciais, sejam os destinados ao ensino de diferentes componentes curriculares incluindo os universitários.

ALGUNS EXEMPLOS

Não se trata, aqui, de fazer extensas análises sobre situações, porém trazer apenas poucos exemplos de possibilidades reais de campos empíricos de formação docente para a compreensão de efeitos da atividade docente e destes sobre os alunos em formação.

O primeiro exemplo advém de um estudo realizado em curso de formação de professores para a área de Química, futuros atuantes no ensino médio.

A pesquisa teve a exata preocupação com intervenções da instituição universitária sobre “(...) o processo de transmissão de informações, valores, regras, normas, no que se refere a questões de formação docente entre licenciandos de Química (...)” (FURLAN, 2004, p. 19). Tratou-se de estudo exploratório que fornece,

ao tema delineado neste texto, um conjunto de dados selecionados para esta oportunidade com a perspectiva de auxiliar a compreensão de diferentes elementos que colaboram para a formação da identidade de professores durante as diferentes atividades desenvolvidas no curso. Dentro desse conjunto, fornecido pela pesquisa, três blocos articulando informações esparsas parecem particularmente relevantes: as atividades das quais os alunos participam e como ocorre essa participação durante o curso; o papel das disciplinas e as expectativas profissionais.

A análise dos múltiplos dados desse estudo no que se refere às atividades das quais os alunos participam, revela que a formação do alunado começa antes do curso. As opções pelo curso passaram por motivos tais como: ser noturno, ser curso mais fácil de entrar entre outros e continuam desde o início de sua chegada com a recepção aos ingressantes: foram informados que os professores não tinham compromisso só com a transmissão de conhecimentos, mas também com a pesquisa e a extensão, atividades em que eles teriam oportunidade de participar. Na sequência o presidente do diretório acadêmico se manifestou dizendo: “você serão professores... que profissão ingrata...” (FURLAN, 2004, p. 47).

Várias outras informações permitiram aos alunos, nesse início, terem a noção das dicotomias internas ao

curso, tais como: “(...) pesquisa/profissionalização/formação docente/administração (...)” (p.53) e seus valores agregados. Também há depoimentos variados sobre a interferência dos veteranos que passam a introjetar a cultura do curso em diferentes atividades: tem disciplinas “lights”, tem aquelas com as quais não é preciso se preocupar com a presença, “a prova é igual todo ano”; se referem ao curso com diversas características. Esses parecem traços bem próximos do que Viñao (2000) e Julia (2001) afirmam sobre a cultura do curso, traços que ninguém sabe de onde veio e vão sendo transmitidos de ano a ano para os novatos.

Verificou-se que a maioria dos alunos consultados preferia trabalhar em equipe ao longo de todo o curso, quase sem diversificação nessa composição. A maior parte deles ficava bastante tempo na universidade, mas, de todo modo, vários citaram atividades diversificadas desenvolvidas fora do estudo propriamente dito.

As referências ao currículo e atividade docente foram poucas, embora considerassem que as disciplinas foram importantes, principalmente algumas da área específica, sobretudo pela diferença de forma quando comparada à forma como se trabalhava na área pedagógica.

Ao falar do papel das disciplinas, segundo bloco do conjunto, alguns alunos já sabiam, de antemão, quais seriam as práticas de laboratório e muitos já tinham acesso a relatórios prontos obtidos com os veteranos.

Novamente pode-se identificar, nesses depoimentos, traços da cultura escolar que vai se firmando, de um ano para outro, conforme relatado acima. Mas havia o inverso também, com professores questionadores que os faziam pensar, perguntar.

Muitos disseram não entender as disciplinas de conteúdo específico, não percebendo sua importância ou não concordando com o modo de ensinar.

Também ocorreram situações em que colegas orientaram para não estudar muito porque não tinha prova nem outra atividade nas disciplinas pedagógicas. Sobre o papel dessas disciplinas, verificou-se que há vários episódios em que é possível detectar a desvalorização, o simbolismo de identificar o afrouxamento das atividades quando comparado com as disciplinas da área específica. Os depoimentos são bem negativos apontando fragilidades dessa formação, com aspectos sobre os conteúdos e as ausências de ligação com as realidades.

Ligada a essa questão, está a avaliação que os alunos faziam sobre o papel dessas disciplinas. Essa foi uma faceta bem abordada pelos alunos quanto às qualidades de um bom professor. Destacam-se, portanto, as manifestações sobre o trabalho deles com as disciplinas, mais do que com as características pessoais: ter um bom conhecimento; dominar o assunto; saber porque está ensinando algo e passar esse porque aos alunos;

fazer os alunos interagirem com a matéria. Dentre essas poucas respostas, foi muito presente a resposta relativa a aspectos de relacionamento em torno da matéria e de didática.

Sobre o bom professor e as expectativas profissionais, os licenciandos apontaram a condição de gostar do que faz. O domínio do conteúdo apareceu, mas segundo eles, a forma de trabalhar teve maior destaque. Um dos alunos se referiu especificamente à necessidade que o professor tem de fazer o aluno interagir com a matéria; ele precisa saber lidar com a matéria e ensinar isso ao aluno. Esse parece ser um traço do que Guimarães (1982) aponta como central no ensino.

Quanto às expectativas profissionais, os alunos se dividem entre a docência e a atividade de pesquisa e, portanto, continuar os estudos no mestrado e doutorado enquanto outros vislumbram o trabalho na indústria. Dentre essas alternativas, as duas mais citadas são a docência, muito recomendada por colegas que apontam a licenciatura com campo mais vasto de trabalho, com mais perspectivas de emprego. Entretanto, isso nem sempre esteve, de fato, ligado ao desejo de ser professor.

É possível verificar, nesse estudo, as questões de destaque presentes sobre o conhecimento específico em face dos pedagógicos, dos valores, das normas não oficiais que compõem a cultura estudantil desses alunos, embora eles não tenham a condição de detectar

aspectos específicos como os citados anteriormente nos conceitos. Fica evidenciada a relevância da influência dos colegas mais velhos na recepção e ao longo do curso, uma faceta não presente, não citada nos estudos como parte importante na definição de identidade desenvolvida no decorrer dos anos de formação para a docência, fato que deve ocorrer nos demais cursos de licenciatura, cada um com sua peculiaridade.

É possível visualizar, nesse estudo, a partir dos depoimentos dos estudantes, a visão de Pimenta (2000) sobre questões de conhecimento, seus significados, as características sociais presentes nos exemplos das vivências e saberes pedagógicos diversos formando um quadro de continuidade de formação pautado na clareza sobre as realidades vividas. Também se percebe, nesse grupo, a importância do que Silva (2002) destaca sobre aspectos técnicos no interior dos cursos, seja sobre metodologias, seja sobre áreas de conhecimento que passam a ser valorizadas no currículo, sobretudo nessa área de grande demanda tecnológica atual.

Em outro estudo, recente, Camilo (2018), com foco nas mesmas questões deste texto para identificar aspectos da identidade, verificou, ao analisar a formação continuada oferecida a professores de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental em São Paulo, inúmeras considerações relativas a lacunas de formação inicial

que, a meu ver, concorrem para a formação da identidade dos futuros professores.

Uma das principais características que marcam o trabalho desses professores se refere à dificuldade em propiciar a aprendizagem aos alunos que apresentam baixo rendimento nas avaliações externas. Ou seja, o principal ponto de identidade docente se revela ausente, pois não aprenderam a ensinar a língua portuguesa e, portanto, não conseguem ensinar os alunos na área para a qual se formaram.

Um aspecto importante presente no estudo é a intenção dos cursos, desde 2008, a partir de um currículo único voltado a conhecimentos e competências para o ensino. Em justificativas para os cursos ou relatos sobre eles encontram-se depoimentos tais como: “(...) auxiliar o professor a identificar as dificuldades dos alunos bem como superá-las (...)” (p. 75), em um curso sobre Letramento, ou então “(...) a formação inicial de Professores de Língua Portuguesa não abrange estudos teórico-metodológicos relacionados a alfabetização dificultando a relação pedagógica (...)” (p.81) em um curso sobre ressignificação da leitura e escrita para adequar o currículo e, portanto, não é de se estranhar a dificuldade de constatar a identidade que deveriam ter de professores para dominar conhecimentos sobre a língua portuguesa em geral, para auxiliar os alunos ainda não alfabetizados a superar essa condição.

A análise documental realizada pela autora revela muitas necessidades de formação com cursos propostos que não se encaixam propriamente como educação continuada e, sim, como dificuldades básicas do dia a dia, em parte diante das mudanças, mas também demonstram “um professor mal formado e incompetente (...) apresentado como um sujeito que sabe pouco e precisa, permanentemente, de atualização” (p. 94), mas também não tem seus saberes reconhecidos para o debate nessas oportunidades de educação continuada.

Essa situação é bem adequada para ser compreendida com o que aponta Imbernón (2010) sobre as características da formação continuada para suprir o básico que não foi aprendido nas graduações. Também é possível identificar, nesse estudo, as questões propostas por Guimarães (1982) quando aponta a necessidade de que os professores adquiram formas específicas de pensar sobre suas áreas, se debruçar sobre a natureza das matérias e enfrentar o desafio e a clareza que devem ter os professores de língua portuguesa, para todos, e não apenas para aqueles que já a dominam, e sim, muito mais para aqueles que ainda não tiveram a chance de dominá-la e estão ali para isso.

Bem recentemente, apesar de todas as críticas e análises feitas sobre o ensino na escola brasileira, acompanhadas de providências pessoais ou estatais para propor a educação continuada de modo a prover

condições que substituam as existentes no desempenho docente problematicamente aprendido nas graduações, ainda se encontram diferentes problemas na realidade escolar que, em pesquisas relatadas, tangenciam questões de identidade dos professores.

O estudo de Morato (2016) é um deles. O tema do trabalho é a aprendizagem e o ensino escolar em quadro de massificação focalizando alunos de 9º ano, ou seja, finalizando a etapa do ensino fundamental.

A perspectiva dos alunos sobre seus professores permite detectar pontos de avaliação sobre o ensino, aspectos que demonstram características com as quais os alunos identificam seus professores: "(...) são esforçados, tentam ensinar o que sabem, fazem o que pode, amam a profissão" (MORATO, 2016, p. 46).

O "bom professor" também é apontado por traços gerais que os alunos percebem em relação à docência para o processo de ensino e aprendizagem: "com uma professora igual a [nome resguardado] qualquer um aprende", diz alguém; porque "*ela pega no pé*", diz a aluna sobre a de Matemática" (p.49); "*a de Química ensina de um jeito fácil de se compreender*" e "*ela se esforça mais pra ensinar*" (p. 49). É possível identificar, nesses relatos, os aspectos apontados por Bernstein (2017) sobre as decisões tomadas pelos professores no decorrer do trabalho, envolvendo os alunos, verificando sua compreensão. Do lado dos alunos, o elogio serve como

uma referência provável para seus futuros trabalhos, pois reconhecem o lado positivo do que as professoras fazem.

Segundo o autor do estudo aqui analisado, essas avaliações decorrem de um aprendizado obtido pelos professores a partir da experiência, em “(...) usar a lousa, os livros didáticos e em avaliar conteúdos por meio de provas escritas” (p. 60). Entretanto esta forma de trabalhar traz desafios aos professores devido às lacunas da formação básica para trabalhar com tantos alunos e tantas turmas com dificuldades até para variarem os seus procedimentos, ocasionando o que o autor considera uma das faces da massificação do ensino em um quadro de precária formação inicial cujos conteúdos são basicamente aprendidos pela repetição contínua a cada turma.

Estão bem presentes aspectos do que Imbernón (2010) apresenta quando aponta a capacidade que os professores têm de serem sujeitos de sua formação, desenvolvendo uma identidade profissional a partir das práticas vivenciadas em cada etapa, embora ainda não completas. Em cursos em que a formação, tanto pedagógica quanto na área específica, é falha, como já relatado anteriormente, a docência, de fato, contém elementos de conhecimento, de moral e situações específicas de organização e relacionamento, um ambiente de total imersão, aos alunos que serão futuros

professores, oportunidades de formação de identidades em seus alunos conforme conceitua Bernstein (2017), mas que poderiam ser diferentes, sem os problemas apontados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia inicial deste texto foi a de trazer algumas reflexões e exemplos de situações favorecedoras de criação de identidades. O fio condutor foi o raciocínio de que a identidade de professores não é algo específico que em determinado momento se adquire.

A identidade de professores é algo que se constrói continuamente, mas tem início desde a primeira vez que alguma criança adentra a escola, sem nem saber se vai ser professor, ou não. Por isso, a vivência interna nos cursos de formação de professores é crucial para tal identidade, seja para reforçar traços de conduta, seja para substituí-los, seja para adquirir os que nunca haviam visto serem desempenhados. Estou defendendo a idéia de que existe uma centralidade de identidade em cada curso dependendo da área à qual se dedicam os que formam e os que estão sendo formados, que não vem sendo focalizada. Este é um enorme desafio, apesar de tudo o que já se escreveu, leu e pensou sobre licenciaturas. Esse é um momento crucial para os que vão sair professores.

Há muitos anos defendo a idéia de que a formação dos professores deve começar por detectar o que os alunos já sabem sobre ser professor, antes de começar a discutir a formação deles. Cada vez mais me convenço disso. E isso não é fácil, assim como não é fácil agir como os nossos colegas acima apontam. É bem mais fácil e tranquilizador pautar-se por aulas expositivas, ou de laboratório, como manda a velha cultura da escola há séculos.

Penso que esse é o desafio. Perceber qual é a identidade que os cursos estão transmitindo aos alunos, e verificar também qual é a nossa identidade: de onde ela veio e como estamos impactando nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. Pedagogia, controle simbólico e identidade. Madrid, São Paulo: Morata, Cortez, 2017.

CAMILO, C. N. Uma análise da formação continuada oferecida aos professores de Língua Portuguesa que lecionam para os anos finais do ensino fundamental da rede estadual paulista. Dissertação. Mestrado. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, Autores Associados, n.1, p. 9-43, 2001.

FURLAN, E. G. M. A cultura estudantil de alunos de licenciatura em Química: dando voz aos alunos. Dissertação (Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GUIMARÃES, C. E. A disciplina no processo ensino-aprendizagem. In: Didática, São Paulo, 18, 33-39, 1982.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre, ARTMED, 2010.

MORATO, E. A. Massificação do ensino escolar relacionada às singularidades dos educandos. Dissertação (Mestrado) Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.

SILVA, T. T. Educação pós-crítica e formação docente. In: HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; GARCIA, M. M. A. (Orgs.) Trabalho Docente: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002, p. 257-269.

VIÑAO, A. Cultura escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas. Teias. Rio de Janeiro, ano 1, n.2, p. 99-133, jul/dez, 2000.

MARCAS DO ESPAÇO INSTITUCIONAL FORMADOR NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ESTUDANTES CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

ADRIANA PATRÍCIO DELGADO
Universidade Federal do Rio de Janeiro -
UFRJ

INTRODUÇÃO

Tendo em vista os impactos e efeitos da escola na formação dos seus estudantes, Pérez Gómez (2001)

propõe ampliar o modo de interpretá-la, compreendendo-a como um espaço marcado pelo “cruzamento de culturas”, do qual decorrem tensões, restrições e contrastes, geradores de novos significados sociais e pessoais. No espaço escolar o entrecruzamento de diferentes culturas constrói uma espessa e extensa rede de significados, que dialoga e impacta nos sujeitos que nela transitam.

Sob o aspecto da cultura, de acordo com Pérez Gómez, a escola possui, de um lado, um amplo repertório cultural por congregar, no mesmo tempo e local, diferentes culturas (tradições, costumes, rotinas e rituais), representativo das trajetórias dos atores que circulam, atuam e convivem neste espaço cotidianamente. De outro lado, trata-se de um espaço institucionalizado que produz e reproduz sua própria cultura, denominada “cultura escolar”, composta por um conjunto de elementos que se relacionam mutuamente em seu interior. Elemento de interesse deste capítulo.

De acordo com Julia (2001), cultura escolar é:

(...) um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (p. 10)

Pode-se dizer, que cultura escolar consiste então no conjunto de elementos que compõe a realidade diária e envolve vários fatores, tais como: modos de organização e de agrupamento; hierarquia escolar; sistemas e processos de avaliação; currículo; ritos; costumes; relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos que nele estão inseridos. Dessa forma, a escola, ao mesmo tempo em que ensina saberes, inculca comportamentos, hábitos e valores, uma vez que “(...) impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamentos e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma (...)” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 11).

No âmbito da formação de professores, cabe destacar que as instituições de ensino superior, independentemente da nomenclatura que recebam – Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas ou Institutos Superiores de Educação – funcionam e se organizam como escolas, logo são produtoras e portadoras de uma “cultura escolar”. Por conseguinte, na oferta de seus cursos, cada instituição de ensino veicula sua própria cultura, a qual irá, direta ou indiretamente, produzir efeitos em seus alunos ao longo do período em que lá estiverem.

Considerando que todo contexto escolar em que atuam e se formam professores é permeado por valores, as ações e opções que dele emergem são passíveis de questionamentos, conflitos e problemas, portanto,

são marcadas por incertezas e imprevistos. Sob esse aspecto, a cultura escolar das instituições destinadas à formação de professores, consiste em um fator relevante e interveniente no processo constitutivo da identidade profissional docente.

Nesse sentido, tendo como premissa a relevância do contexto institucional em que ocorre a formação docente, o presente capítulo apresentará a cultura escolar sob dois aspectos. Primeiro, situa a instituição formadora (campo empírico da minha pesquisa de doutorado concluída no ano de 2015) no contexto político e econômico em que está inserida, mostrando a intrínseca relação entre esse contexto e as políticas de formação, bem como seus efeitos na cultura escolar e na profissão docente (aspecto macro). Em seguida, apresenta alguns elementos da cultura escolar manifesta na estrutura e organização desta instituição (aspecto micro). Por fim, trata da relação deste espaço formador com a identidade profissional docente.

CONTEXTO SOCIOECONÔMICO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS, CULTURA ESCOLAR: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Para que seus objetivos sejam atingidos e seus princípios difundidos a contento, conforme aponta Julia (2001), a cultura escolar se “ajusta” às demandas

políticas e econômicas, as quais se alternam em função do período histórico em que está situada.

Frente a isso, a compreensão do conceito de cultura escolar não pode ocorrer desvinculada das relações que esta estabelece com o contexto político e econômico do qual emerge e com o qual interage, pois, como diz Pérez Gómez (2001), há uma intrínseca ligação entre as práticas escolares e o contexto político-econômico. Daí a necessidade de considerar as implicações dessas relações na formação profissional, particularmente aqui na formação de professores.

Com vistas a demonstrar a intrínseca relação entre esses aspectos, Pérez Gómez (2001) aponta os reflexos do ambiente político e econômico na estrutura e funcionamento das instituições de ensino, o que provoca, na maioria das vezes, alterações substanciais em suas formas e conteúdos representados nos modos como se organiza e funciona. Para ilustrar este debate, o autor indica como marco temporal, os anos de 1990, período de emergência das políticas neoliberais em diferentes lugares do mundo.

De acordo com Neto e Maciel (2004), o neoliberalismo consiste em um projeto político, econômico e social que se fundamenta na subordinação da sociedade ao livre mercado, sem intervenção do poder público.

Com base nestes autores, o neoliberalismo baseia-se no pressuposto de que o “mercado livre é o elemento regulador de toda a sociedade” (p. 44).

Frente a esse cenário, as escolas, imbuídas dos princípios norteadores dessas políticas, assumem contornos típicos de uma “empresa” e a educação, por sua vez, trata o conhecimento como “mercadoria”, “bem de consumo”, que submetida à lógica economicista, adquire valor no intercâmbio entre oferta e procura.

Nas palavras de Pérez Gómez (2001):

A equação que se estabelece entre riqueza, eficiência e verdade na epistemologia economicista pós-moderna tem consequências de incalculável transcendência para a cultura institucional da escola. Assim (...) o sistema educativo perde sua especificidade e sua autonomia real, como espaço de contraste, reflexão e crítica intelectual, convertendo-se em mero instrumento a serviço das exigências do sistema econômico e social. (p. 140-141).

Afetadas pelos efeitos do contexto neoliberal, e, ao mesmo tempo, corresponsáveis por ela, as políticas educacionais são elaboradas muito mais para atender as demandas e interesses do mercado do que para promover avanços e melhorias na qualidade do ensino. Como exemplo têm-se as reformas educacionais

consubstanciadas nas peças legais sobre formação de professores, desde a década de 1980, conforme os estudos de Neto e Maciel (2004), que se intensificam a partir dos anos 1990, em função das razões já expostas.

Seguindo a mesma linha de pensamento, para Lage e Souza (2010):

A década de 1990 foi palco de um conjunto de medidas e reformas educacionais que transformaram o sistema público de ensino, justificadas pelo discurso de elevar os padrões de qualidade e eficiência da educação. Tais reformas podem ser compreendidas por um conjunto de leis, resoluções e portarias, expedidas pelo governo a partir dos anos 1990. (p. 47)

As considerações aqui tecidas, no tocante à relação entre educação e economia, podem ser facilmente identificadas em políticas de formação de professores embebidas pela lógica mercadológica, legitimando, com isso, propostas de formação aligeiradas, fragmentadas e reducionistas, nas quais a certificação se sobrepõe à boa qualificação.

Tendo então, como ponto de referência, as políticas voltadas à formação de professores, Lage e Souza apontam que, tanto a LDB n. 9.394 de 1996 quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de

graduação, trazem no bojo de seus textos princípios consoantes à política neoliberal, sobretudo, no que se refere às demandas de um mercado globalizado em plena expansão.

Em meio a essas políticas destacam-se as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, instituídas pela Resolução n. 01 de 2002, que fazem uso do termo “*competência*” como eixo norteador da formação de professores, o que sinaliza a aproximação das questões educacionais às normas de mercantilização. Diante desse cenário o professor assume uma nova feição: “uma espécie de tecnólogo de ensino” (LAGE e SOUZA, 2010, p. 52).

A título de aprofundar essa análise, a Resolução n. 01/2006 do CNE, sintonizada com os mesmos princípios políticos, atende às exigências e demandas do mercado, ao ampliar, demasiadamente, o campo profissional do pedagogo, a ponto de descaracterizá-lo.

No texto do parágrafo único do Artigo 4º, observa-se que os produtos preponderam em relação aos processos, pois, ao se referir à gestão, indica que:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias

do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006).

Já, o Artigo 5º ao apontar as atribuições, as quais o pedagogo egresso deverá estar apto a desenvolver, duas delas se destacam pela ênfase dada à gestão escolar:

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares (BRASIL, 2006).

Por outro lado, os termos *refletir, analisar, tomar decisões, construir*¹ sequer aparecem nas 24 atribuições indicadas ao egresso em Pedagogia, no Artigo 5º da Resolução n. 01, acarretando o esvaziamento da dimensão política na formação e na prática educativa.

1 Grifos meus.

Face aos artigos transcritos foi possível constatar a aceção do docente como *gestor*, no sentido de quem cumpre o que lhe é solicitado. Os verbos indicados sinalizam muito mais a formação de um profissional com perfil de executor e cumpridor de tarefas do que a formação de um profissional crítico, participativo e reflexivo.

A respeito desse cenário, Pérez Gómez propõe uma mudança qualitativa nos rumos da cultura docente por meio da adoção de práticas inovadoras e criativas de tal sorte que os professores se recusem a assumir o papel de meros executores, de programas e tarefas, previamente definidos por instâncias e agentes superiores. Todavia, o movimento de resistência à lógica economicista esbarra, segundo o autor, na deterioração da imagem e do *status* social a que vem sendo submetida, gradativamente, a profissão docente.

Vale evidenciar que parte dessa deterioração é creditada aos rumos tomados pela profissão, refletindo na clara redefinição do trabalho docente, na qual a imagem do professor qualificado associa-se ao que desenvolve “bem” trabalhos burocráticos, fundamentalmente, de carácter técnico-administrativo, agora, conforme a realidade do momento, que sejam neutros, ou seja, sem nenhum tipo de filiação ou alinhamento político-ideológico. Como se isto fosse possível, mas é pauta para outro texto.

Em uma breve retomada no tempo, Pérez Gómez (2001) avalia que a segunda metade do século XX caracteriza-se como um período positivo para a dignificação da prática docente. Nesse momento, a concepção da função docente ampliou-se de mera instrução e controle da sala de aula, para um olhar mais atento à diversidade e à criação de contextos que, efetivamente, favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de cada aluno. Com isso, o sentido da profissão docente se estendeu para além do conhecimento teórico da disciplina e do controle de resultados. Durante esse período, aos poucos, o conceito da profissão docente foi se fortalecendo, em razão de alguns fatores tidos como significativos, dentre eles: formação em nível superior com *status* universitário; revalorização das condições de trabalho por meio de alterações na jornada de trabalho e remuneração; e movimentos coletivos em prol de condições mais dignas de trabalho.

Entretanto, os últimos 10 anos afetaram de modo contundente os professores e sua identidade profissional. Em decorrência dessas políticas, eles passaram a ser qualificados como trabalhadores burocráticos que, no desempenho de suas funções, favoreciam, mais inconscientemente do que conscientemente, o funcionamento e a manutenção do modelo político e econômico instaurado.

Formação com ênfase nas competências, cerceamento das oportunidades de participação, tomada de decisões limitadas sobre as finalidades e objetivos da escola, dependência dos processos de ensino-aprendizagem aos resultados do rendimento acadêmico, regulação das práticas internas pelas demandas do mercado, diminuição das margens de manobra, sentimento de insegurança e incerteza, são alguns dos fatores que caracterizam, no cenário atual, o que este autor denominou de *desprofissionalização da docência*.

Opondo-se radicalmente a esses fatores que têm acarretado a desprofissionalização docente, Pérez Gómez (2001) propõe um modelo formativo que conceba e trate o docente como um “artista, clínico e intelectual”, por meio do desenvolvimento de sua criatividade e sabedoria experiencial. Para o autor, o docente formado sob essa perspectiva, se sentirá mais preparado para desempenhar suas atividades no espaço da sala de aula, *locus* de seu trabalho, bem como a responder aos problemas e situações que dela eclodem, em sua maioria, imprevisíveis.

Deste modo, sendo a sala de aula um espaço plástico, movido por tensões, ambiguidades e incertezas, exige-se do professor mais do que a mera aplicação de técnicas e procedimentos. Não que dominá-los não seja importante e necessário para a prática educativa. Evidente que é, entretanto, não basta somente saber executar, é

preciso saber analisar, questionar, problematizar, inferir, intervir, isto é, fazer escolhas, tomar decisões, ter atitudes autônomas. Em outras palavras, é preciso dominar o como fazer, o que ensinar, por que e para quê – perguntas clássicas do âmbito curricular.

Ações como estas postulam um tipo específico de conhecimento, proveniente da investigação e compreensão de situações concretas fomentadas pelo exercício constante da reflexão. Com isso, busca-se a construção de uma *cultura profissional crítica*, a qual “(...) se desenvolve, não mediante a aprendizagem mecânica e a reprodução rotineira, mas mediante o contraste reflexivo (...)” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 191)

Nesse sentido, o autor nos diz que:

Provocar a reconstrução do pensamento pedagógico vulgar implica, necessariamente, um processo de desconstrução dos esquemas de pensamento e ação acríticos e empiricamente consolidados. Ou seja, requer remover os obstáculos epistemológicos que a partir da ideologia pedagógica dominante e partir da prática socializadora da escola foram se incorporando ao pensamento, ao sentimento e à ação dos futuros docentes, até constituir seu consciente e quase tácito pensamento pedagógico prático: o conjunto de suas teorias e crenças implícitas (p. 193).

Tais postulações remontam aos cursos de formação de professores, uma vez que, é basilar que estes cursos, ancorados em sólida fundamentação teórica, promovam situações, nas quais os alunos, desde seu primeiro ano formativo, sejam instigados a questionar, a refletir, enfim a pensar. Credita-se, a este modelo formativo, uma alternativa possível para a desconstrução de certas concepções, crenças e mitos oriundos de suas trajetórias pregressas a formação inicial, ou seja, de seus processos de socialização.

Destarte, se a formação inicial não propiciar, ao longo do curso, momentos de reflexão, debates e experimentações em contextos reais, estas concepções não só permanecerão ativas no imaginário social dos alunos, como serão, facilmente, reproduzidas em seus contextos de trabalho, como professores. A formação inicial, portanto, constitui um momento central no desenvolvimento profissional docente, considerando o que se aprende e o que se faz durante o percurso formativo.

A INSTITUIÇÃO FORMADORA: UMA BREVE INCURSÃO PELA ESTRUTURA FÍSICA E PEDAGÓGICA

Descrever o espaço institucional, *locus* desta pesquisa, tem como propósito trazer alguns elementos acerca

de seu funcionamento e organização que possibilitem estabelecer pontos de intersecção com a identidade profissional construída pelos estudantes do curso de Pedagogia, na fase final de sua formação.

Vale dizer que, a pesquisa empírica se realizou entre os anos de 2012 e 2014, em uma instituição de ensino superior privada de grande porte situada no município de São Paulo.

A instituição é composta por vários campi, distribuídos em diferentes regiões da cidade de São Paulo. Dentre os campi, optou-se pela coleta dos dados apenas em um, por três razões: 1^o) por ser o campus com maior número de alunos e turmas no curso de Pedagogia²; 2^o) por se caracterizar como um *ponto de passagem*, em razão de sua localização geográfica, muito próximo a uma estação de trem e de metrô, o que favorece o trânsito de alunos advindos de diferentes regiões da cidade e de outros municípios³; e 3^o) pelo acesso da pesquisadora ao local possibilitando a coleta dos dados.

O prédio do campus conta com um amplo espaço físico. Nele encontram-se: Laboratório de Informática, Biblioteca, Brinquedoteca, Secretaria de Atendimento

2 No momento da coleta dos dados, este era o campus com maior representatividade de alunos.

3 Cabe destacar que, por ser um local de passagem a unidade conta com estudantes que trabalham em locais próximos à região, mas não são residentes do bairro, não possuindo vínculos familiares e culturais com o bairro.

aos Alunos, Sala dos Professores (espaço onde também ocorre o atendimento aos alunos), Sala da Coordenação (onde ficam os coordenadores do curso de diferentes áreas), Diretoria, Equipe de Apoio a Educação à Distância, praça de alimentação, enfermaria e um estacionamento exclusivo para professores e gestores.

Destaca-se que, apesar do prédio ter um espaço físico amplo, os alunos passam a maior tempo na sala de aula. Primeiro, devido as atividades propostas pelos professores e, segundo, os alunos, por serem trabalhadores (praticamente todos), chegam no horário ou até após do início das aulas (19h15min) e tendem a ir embora antes do término oficial das atividades - 23h. Desse modo, mesmo estando próximos a uma estação de trem e metrô, pelo fato de residirem em regiões distantes da instituição, dependem de transporte coletivo tanto para chegar quanto para ir embora da instituição. Foi possível perceber por meio dos questionários, entregue aos alunos, sujeitos dessa pesquisa, que poucos estudantes utilizam meio de transporte próprio.

No que se refere ao espaço físico institucional, em geral, é bem cuidado, preservado e limpo. As salas de aula são amplas, bem ventiladas e iluminadas (apesar de algumas delas não terem janelas devido à sua disposição no corredor do andar). Em média, em cada sala de aula, há 60 alunos; nas turmas de último semestre, a quantidade de alunos é menor, gira em torno de 50.

Raramente encontram-se cartazes dispostos pelas paredes dos corredores da instituição e quando há, estes são informativos institucionais, devidamente autorizados pelos gestores acadêmicos e administrativos.

Uma análise a parte acerca da posição espacial das salas da Pedagogia na IES a partir do conceito de “*geografia social da formação docente*” cunhado por Hargreaves (1999). Segundo este autor, os espaços físicos das salas de aula destinados aos cursos de licenciatura/ formação de professores, comumente, se situam em espaços marginais, os quais ele intitula “*periferias do campus*”, isto é, distantes de posições prioritárias e valorizadas da vida universitária. Com isso, a formação de professores fica à margem, tanto no aspecto político, quanto na posição espacial, vivendo sempre “na fronteira”.

Para Hargreaves (1999), o lugar que o curso ocupa na universidade interfere sobremaneira na posição e no *status* social dos seus estudantes, dentro e fora do próprio espaço formador. Assim, para esse autor, a organização dos espaços na universidade precisa ser vista paralelamente à organização do poder e do conhecimento. No que tange à formação de professores na instituição em estudo, assim como em qualquer outra instituição de ensino de grande porte, ela tem sua própria *geografia social* – uma geografia que para Hargreaves está marcada pela *marginalização*.

No que se refere ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, a estrutura curricular está organizada em *objetivos, competências e habilidades*. A opção pelo uso do termo “*competências*” demonstra o alinhamento com os princípios do neoliberalismo presentes na política e documentos oficiais, conforme apontado anteriormente.

Cabe uma análise mais detalhada aos termos “competência e habilidade”, que compõem textualmente o perfil esperado do pedagogo egresso no PPC do curso pesquisado, sobretudo, quando cotejados com a matriz curricular e com as áreas de formação previstas na Resolução n. 01.

No PPC foi possível identificar:

- A preponderância das atribuições relativas à gestão escolar comparativamente à área da docência, sobretudo, em relação à etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano);
- No campo da docência são enfatizados os saberes didáticos no aspecto técnico, com ênfase no uso de recursos tecnológicos;
- O uso de verbos e termos alinhados aos princípios da lógica econômica e do conceito das “*escolas eficazes*”, apontado por Pérez Gómez (2001), tais como: *competências infantis* (no nível da Educação Infantil), *gerir, agregar*

valores, *empreendedorismo*⁴, *desenvolver habilidades projetivas*. Este último, conforme texto do Projeto refere-se a: “(...) criatividade, iniciativa, percepção, liderança, integração ao meio, criticidade e capacidade empreendedora” (São Paulo, Projeto Pedagógico, p. 31);

- Em contrapartida, verbos como “*refletir, decidir, criticar, promover, inovar, construir*” sequer são referenciados, do mesmo modo como foi observado no texto das atribuições da Resolução n. 01/2006. Os verbos que prevalecem no texto do PPC foram: “*coordenar, gerir, preparar*”. Curiosamente, a única vez que apareceu o verbo “*enfrentar*” foi no sentido de conhecer a realidade para compreendê-la e não para transformá-la, se assim, se conceber, no âmbito do trabalho coletivo e reflexivo, necessário;

Os aspectos aqui elencados corroboram com as postulações de Pérez Gómez (2001) que apontam como perfil esperado do profissional da educação eficiente. Lê-se eficiente, o “*bom executor de tarefas*”, “*o professor-gestor*”, estando, sob esse prisma formativo, em plena consonância aos princípios neoliberais de: eficiência e flexibilidade. Nesse novo perfil, a *gestão se coloca como eixo balizador da função docente*.

4 Esse termo aparece três vezes.

Para este autor, esse modelo formativo, forjado tanto no texto dos documentos legais quanto institucionais, ao priorizar à dimensão técnica ou à gestão administrativa, converte o professor “(...) num fantoche ingênuo ou cínico, a serviço de forças externas (administração, políticos, clientes ou capital) que sufocam sua iniciativa em demandas contraditórias” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 184). Ou seja, a formação de um profissional “adaptável” às demandas e solicitações institucionais – perfil desejado, agora, nos tempos atuais, mais do que nunca.

Nesse ínterim, cabe mencionar que o Projeto Pedagógico, ao referir-se à Matriz Curricular específica, graficamente, há preponderância do campo da docência (70%) sobre o da gestão (30%), considerando a carga horária das disciplinas. Isso reflete uma intenção formativa clara do pedagogo na IES, expressa no currículo, entretanto esta não se coaduna aos objetivos, competências e habilidades indicadas no mesmo documento.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A INSTITUIÇÃO FORMADORA

Considerando os aspectos institucionais apresentados e o diálogo com o contexto político e econômico do qual emergem e se condicionam uma questão se coloca em pauta: a relação da atividade docente formativa com o conceito de “profissão”.

Sobre profissão docente, Marcelo Garcia (2009) no artigo intitulado *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*, introduz o tema referindo-se à profissão docente como a “*profissão do conhecimento*”, uma vez que o conhecimento tem se constituído como elemento legítimo da profissão docente.

Marcelo Garcia traz diferentes concepções teóricas sobre desenvolvimento profissional, pelas quais, resguardadas suas especificidades, encaminham ao entendimento desse percurso como um processo, individual e/ou coletivo, que deve ser contextualizado no local do trabalho docente – a escola. Para ele, o conceito de desenvolvimento profissional docente tem se modificado na última década devido à evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. É possível entender, então, o desenvolvimento profissional como um processo que se constrói à medida que os professores adquirem experiência e consciência profissional.

Enveredar pela seara da docência como profissão, nos remete, inevitavelmente, à discussão sobre *identidade profissional*, visto que:

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo de sua carreira docente e que pode ser

influenciada pela escola, pelas reformas e contextos públicos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como ensinam as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”. (MARCELO GARCIA, 2009, p.11).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a identidade docente se constrói de modo individual e coletivo, ao longo da vida. Portanto, “(...) não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional” (p. 12). Essa ideia posta por Marcelo Garcia desmistifica a concepção da docência como vocação, ou seja, como algo inato que interfere na escolha e no exercício docente. Nesse sentido, para se discutir os termos desenvolvimento profissional e identidade docente, é basilar considerar o processo de formação inicial.

A despeito da profissionalização docente, frequentemente nos deparamos com teóricos, propostas e/ou projetos de reforma que vinculam a transformação da escola e a melhoria da qualidade de ensino a mudanças na função docente e ao enriquecimento de seu desenvolvimento profissional. O que é lícito e necessário. Todavia, observa-se que, muitas vezes, esses debates e reformas incidem

fundamentalmente nos professores já em exercício, no que se entende por *formação continuada*.

Sem dúvida são relevantes cursos e debates que discutam a profissionalização e o trabalho docente com os professores já formados, sejam eles iniciantes ou experientes. Em contrapartida, o que se percebe é uma fragilidade desse tipo de discussão desde e durante a formação inicial, inclusive estudos acadêmicos com esse enfoque. Assim, não desconsiderando a importância da formação continuada no desenvolvimento profissional docente, esta pesquisa concebe a formação inicial como momento fundante na constituição do futuro professor, sobretudo, no que tange à construção de sua identidade profissional.

Sob esse prisma, entende-se a formação docente como um processo contínuo, formal e sistemático. Diante dessas constatações é essencial que durante a formação inicial seja colocado no bojo das discussões os temas identidade e profissionalização docente, na direção de um entendimento da docência como profissão, com vistas à desconstrução do distorcido entendimento desta prática profissional como vocação, dom ou missão.

Em relação ao processo de formação inicial, cabe, então, a esta etapa provocar mudanças nas crenças que os alunos trazem, sobretudo, as decorrentes das experiências pessoais, sobre o *ser professor*. Daí emerge uma das questões centrais desta pesquisa: o processo

da formação docente tem início em um lugar, com espaços, modos e tempos definidos, momento este que tem como uma de suas funções precípua a promoção de mudanças nos modos de pensar, agir e entender a profissão, as quais irão incidir, direta e incisivamente, no seu desenvolvimento profissional e, por conseguinte, em sua identidade profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional *n. 9.394 de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01 de 04 de março de 2002. Institui a duração e a carga-horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União: Brasília, MEC. Seção 1, p. 09, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01 de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: Brasília, MEC, 2006.

HARGREAVES, Andy. Hacia una geografía social de la formación docente. In: ÂNGULO RASCO, J. F.; BARQUIN, Rui. J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (eds.). *Desarrollo Profesional Del Docente: política, investigación y practica*. Madrid, Espanha: Akal, 1986.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Rio de Janeiro: ANPED, n. 01, jan./jul. Tradução Gizele de Souza. 2001.

LAGE, Maria Aparecida Guerra e SOUZA, Vilma Aparecida de. Formação Docente e Práticas Pedagógicas: a influência das políticas educacionais. In: NOVAIS, Gercina Santana e CICILLINI, Graça Aparecida. Formação Docente e Práticas Pedagógicas: olhares que se entrelaçam. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo.Revista de Ciências da Educação. Lisboa-Pt: Universidade de Lisboa, n. 08, p. 07 – 22, 2009.

NETO, Alexandre Shigunov e MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura e NETO, Alexandre Shigunov. Formação de Professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, p. 35-76, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COMUNIDADE DE PRÁTICA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE UM PROGRAMA PÚBLICO DE PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LAURIZETE FERRAGUT PASSOS
SARA MIRANDA DE LACERDA
WANUSA RODRIGUES DA SILVA
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo - PUC/SP

INTRODUÇÃO

A formação dos professores tem merecido atenção de programas públicos no Brasil nos últimos anos e

um número significativo de pesquisas tem mostrado resultados positivos decorrentes de alguns desses programas que se voltam para o processo de qualificação e desenvolvimento profissional dos professores.

A positividade de algumas dessas políticas de formação de professores da Educação Básica, bem como a indicação de aspectos que precisam de maior atenção em relação aos docentes e seu trabalho, foram discutidos e analisados no amplo estudo realizado por Gatti, Barreto e André (2011) e que tratou das iniciativas de ações políticas em nível federal, estadual e municipal com foco na formação inicial e continuada, na carreira e avaliação e condições de trabalho dos docentes e com vistas à melhoria do desempenho dos alunos na escola.

Um dos apontamentos trazidos pelo estudo e que dialoga com o presente texto se refere à importância da aderência dos docentes às iniciativas propostas e indicada como uma das condições para o sucesso das políticas de formação de professores e, de forma mais específica, para o desenvolvimento profissional docente. E o que pode contribuir para uma aderência mais crítica e mais coletiva aos programas de formação que chegam às escolas e redes de ensino? De que forma esses programas são interpretados e reconstruídos pelos professores no complexo cotidiano das escolas hoje?

Essas questões remetem para um dos aspectos centrais do processo de implementação e que pode tornar mais

viável a possibilidade de aderência dos professores a um programa público de formação: o grau e o modo de colaboração profissional inscritos na cultura da escola. A colaboração pode agir sobre o sentimento de integração e de solidariedade de uma comunidade. Esses sentimentos, segundo Thurler (2001), influenciam a segurança, os riscos, a autocrítica, o repensar das práticas e a preparação do terreno para as necessárias mudanças.

E quando se trata das mudanças das práticas, núcleo dos programas de formação dos professores, as condições reais do contexto, a diversidade dos alunos e a multiplicidade de tarefas exigidas do professor impõem desafios que vão além dos conhecimentos e das competências cognitivas no processo de ensinar. Desafios que dependem dos valores e das atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta e que são destacadas por Tedesco (2006, p. 25) como “...disposições subjetivas construídas nas experiências formativas e profissionais concretamente vivenciadas e interpretadas de forma representativa com base em um dado contexto sócio-profissional significativo por cada educador (a).” O sentido ético e a dimensão política do trabalho docente são considerados pelo autor os pilares da identidade e subjetividade do professor, expressos na crença no projeto de educação e na crença na capacidade do aluno.

Esses pilares da dimensão subjetiva do desenvolvimento profissional do professor são fortalecidos quando o grupo

de professores juntamente com o grupo gestor da escola constroem juntos um projeto baseado na colaboração e na solidariedade (IMBERNÓN, 2016) e com eixo nas ações que deram certo e ganharam força na escola.

É nessa perspectiva do agir, refletir sobre o vivido e comprometer-se de forma coletiva com as ações e práticas que se encontra o significado daquilo que é construído junto e que afeta a constituição de nossa identidade.

Pretende-se, neste texto, analisar o processo de constituição identitária de um grupo de professores participantes de uma Comunidade de Prática inserida num programa público - Programa Observatório da Educação do MEC/Capes. O que se indaga é como uma Comunidade de Prática (CoP) que se constituiu a partir de um programa público de formação de professores favoreceu o movimento de construção, desconstrução e reconstrução de identidades profissionais.

O PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO COMO MOBILIZADOR DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

O Programa Observatório da Educação do MEC/Capes¹ foi implementado com a intenção de melhorar

1 O Programa foi instituído pelo Decreto Presidencial n. 5803 em junho de 2006 e em parceria com a CAPES e a SECADI. É previsto pelo edital que Programas de Pós-Graduação Stricto-

a formação dos professores, seja iniciante, experiente ou em formação. Um aspecto potente do Programa é o estímulo à aproximação de professores e pesquisadores da Universidade, dentre eles os pós-graduandos, e professores da Escola Básica em um mesmo ambiente de discussão e com possibilidades de ações e/ou investigações conjuntas das práticas. A articulação entre pós-graduação, cursos de licenciatura e escolas de educação básica é um dos objetivos do Programa, o que confirma o interesse com a formação de professores. Do mesmo modo, visa contribuir para a formação dos pós-graduandos em nível de mestrado e doutorado.

Um dado que cabe destacar se refere à importância da disponibilização de recursos públicos para a efetivação de uma política de qualificação e valorização dos professores, condição básica para sua participação e dos pós-graduandos. Bolsas foram oferecidas aos professores, aos alunos do curso de Pedagogia e do curso de licenciatura em Matemática, bem como aos pós-graduandos e aos coordenadores dos projetos.

O projeto aqui discutido e intitulado *Rede Colaborativa de Práticas na Formação de Professores que ensinam*

sensu de Instituição de Ensino Superior público ou privado podem apresentar projetos de estudos e pesquisas em Educação. A organização prevê núcleos locais compostos de, pelo menos, um Programa ou núcleos em rede compostos de três ou mais Programas de instituições distintas.

Matemática: múltiplos olhares, diálogos e contextos foi um dos selecionados e se constituiu numa parceria com três instituições e cinco programas de pós-graduação² e tinha como objetivo compreender, problematizar e evidenciar o potencial da rede de colaboração entre práticas de ensino, pesquisa e extensão no processo de constituição profissional dos professores que ensinam Matemática, especialistas ou pedagogos. O foco estava direcionado para o diálogo e a problematização das diferentes práticas docentes para melhorar o ensino de Matemática. Ao lado dessas questões, outras estavam previstas, como compreender e investigar como a participação no grupo afetou cada professor e sua prática e a contribuição para seu processo formativo em relação aos conhecimentos profissionais necessários à docência.

Com a participação de estudantes de doutorado, estudantes de mestrado acadêmico e mestrado profissional, estudantes de graduação em Pedagogia e Licenciatura em Matemática, além de professores em efetivo exercício nos anos iniciais e anos finais da rede pública de Educação Básica da cidade de São Paulo, o

2 O projeto em rede foi submetido e selecionado no Edital número 049 de 2012 e contemplou as seguintes instituições e referidos programas: UFSCar- Educação; PUCSP – Educação Matemática e Educação Psicologia da Educação e Mestrado Profissional e UFABC – Interdisciplinaridade.

grupo aqui analisado e composto, em média, de 15 a 20 participantes, reuniu-se semanalmente nos dois primeiros anos do projeto e quinzenalmente nos dois últimos anos em uma das universidades participantes – a PUCSP.

O grupo constituído como uma Comunidade de Prática foi movido em sua trajetória pelas experiências e vivências profissionais compartilhadas pelos integrantes e foi se constituindo num lugar com possibilidade de potencializar a capacidade reflexiva sobre o que cada um fazia na sala de aula e de ouvir o outro sobre o realizado. A aprendizagem da profissão e, de maneira específica, a da docência, passou a ser o núcleo do grupo e ela acontecia a cada conversa, discussão e análises de situações vividas e expressas também nas escritas, que ajudavam a tornar visível e acessível os embates com a prática.

A definição da trajetória do grupo também foi pensada junto, desde o momento do planejamento dos primeiros encontros, em que estratégias foram compartilhadas para a definição das necessidades em relação ao ensino de Matemática. Dar voz a todos, naquele momento, e como estratégia para a definição dos objetivos e das decisões sobre como se daria a formação, mostrava já os primeiros indícios da constituição de uma Comunidade de Prática. Outras características apontavam esse alinhamento, como o estudo, a transmissão e troca de

experienciase de aprendizagens baseadas na reflexão ou, como acrescenta Imbernón (2016), na gestão do conhecimento ou prática reflexiva e em torno de um conhecimento específico. O próprio autor acrescenta que ela se torna uma comunidade de prática formativa quando “... a finalidade é um processo de formação, tanto para uma pesquisa, como para realizar um projeto ou trocar experiências sobre determinado tema” (p. 204).

Foi nessa direção que esse grupo, ao mesmo tempo em que atendia à política de formação proposta pelo Programa Observatório da Educação, experimentou um processo de tradução e reconstrução de uma política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) pelo processo de participação em uma Comunidade de Prática, cujos requisitos indicados por Wenger (2001) foram sendo confirmados na trajetória do grupo: o compromisso mútuo, uma tarefa conjunta e um repertório compartilhado, ou seja, a criação de recursos pelo grupo para compartilhar significados.

Pesquisas desenvolvidas pelos mestrandos e doutorandos participantes do grupo (RAMOS, 2015; TINTI, 2016, LACERDA, 2017) e que abordaram sua trajetória apoiados nos conceitos de Wenger, analisaram dados que confirmaram os requisitos acima como indicadores do processo formativo do grupo e das aprendizagens situadas nessa Comunidade de Prática.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM COMUNIDADE DE PRÁTICA

O conceito de Comunidade de Prática, certamente, não é algo novo. No entanto, apenas recentemente estas ideias teóricas têm se tornado objeto de estudo de pesquisadores no Brasil da área da Educação e, em particular, da Educação Matemática.

A respeito da utilização deste referencial na formação de professores, observamos que as Comunidades de Prática têm se apresentado como um espaço profícuo para o desenvolvimento de pesquisas que buscam compreender os processos formativos de professores e futuros professores. Pesquisadores defendem que é imprescindível a constituição de grupos de formação de professores como Comunidades de Prática. Cyrino (2009), uma das pesquisadoras do tema, destaca sua relevância para a aprendizagem do professor:

A emergência de comunidades de prática em cursos de formação de professores, em particular nos que discutem metodologia, desempenho e atitudes de professores, podem fazer a diferença na investigação sobre como esse envolvimento possibilita a aprendizagem desses profissionais (CYRINO, 2009, p. 106).

Calvo (2017) fez uma revisão dos estudos desenvolvidos na área de formação e atuação docente que recorreram ao referencial das Comunidades de Prática para a sua fundamentação teórica. A autora nos revela que tais trabalhos, em geral, discutem três aspectos: a) a formação de futuros professores ao se envolverem com as práticas/atividades próprias da profissão em uma Comunidade de Prática; b) a aprendizagem de professores ou suas movimentações em seus locais/contextos de trabalho ao se engajarem (ou não) mais diretamente em atividades, tarefas ou práticas comuns com outros professores; c) o desenvolvimento e a formação profissional em grupos/redes/comunidades de professores (dentro e entre instituições ou virtualmente) que se reúnem para aprender conjuntamente. Consideramos que o grupo que é foco de nossa atenção neste artigo enquadra-se no terceiro caso.

Ao tratar da formação inicial de professores, Santos (2015) mostrou que a inserção de futuros professores em Comunidades de Prática, enquanto ainda cursam a Licenciatura, os ajuda a desenvolver relacionamentos, projetos e repertórios que lhes possibilitam aprender mais sobre a profissão docente. A formação profissional que nela ocorre pode desenvolver no licenciando um maior interesse pela carreira, uma vez que ele forma uma identidade na prática social desenvolvida e que lhe permite se ver como um futuro professor.

Beline (2012), em pesquisa de doutorado que buscou estudar os traços de identidade evidenciados por professores de matemática participantes de uma Comunidade de Prática de formação de professores, indicou que o desenvolvimento da identidade da comunidade se deu em uma via de mão dupla, pois à medida que a comunidade se constituiu, seus membros também passaram por um processo de mudança em suas identidades.

COMUNIDADES DE PRÁTICA COMO CONSTRUCTO TEÓRICO

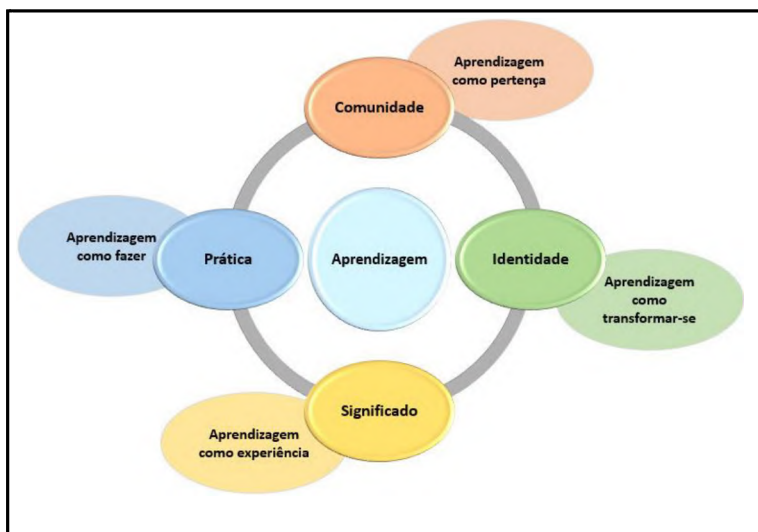
Conforme já foi escrito anteriormente, os estudos desenvolvidos nesse grupo do Obeduc, que buscaram problematizar as discussões e negociações ocorridas entre professores e futuros professores, adotaram como referencial teórico de análise a Teoria Social de Aprendizagem, na perspectiva sociocultural das Comunidades de Prática (LAVE, WENGER, 1991; WENGER, 1998).

Wenger (2006) propõe uma teoria social de aprendizagem que “proporciona um marco conceitual do qual se pode deduzir um conjunto coerente de princípios e recomendações gerais para compreender e possibilitar a aprendizagem” (WENGER, 2006, p. 4). Ele empreendeu estudos para compreender o processo

de aprendizagem e propõe que o conhecimento é decorrente do envolvimento que o indivíduo tem com as situações das quais participa, ou seja, nesta perspectiva, a aprendizagem é resultado da participação em comunidades de prática, que no início se dá de forma periférica até se tornar plena, aumentando gradualmente em engajamento e compromisso. Wenger (2001) ainda salienta que

(...) o principal foco desta teoria é na aprendizagem como participação social. A participação, aqui, refere-se não apenas a situações locais de envolvimento em certas atividades e com certas pessoas, mas a um processo mais abrangente de ser participante ativo das práticas de comunidades sociais e construir identidades em relação a essas comunidades (WENGER, 2001, p. 22).

Partindo dessa premissa, Wenger (2006, p. 4-5) propõe a integração de quatro componentes, *significado, prática, comunidade e identidade*, “para caracterizar a participação social como um processo de aprendizagem e de conhecimento”. Esses quatro componentes que, segundo esse autor, definem uma Comunidade de Prática, são conceitos profundamente interconectados e que se definem mutuamente. Tinti (2016) traduziu e adaptou o diagrama proposto por Wenger (2006) para expor essa ideia.



Fonte: TINTI, 2016, p. 83

O autor define *significado* como sendo “uma forma de falar de nossa capacidade (mutante) – individualmente e coletivamente – para experimentar nossa vida e o mundo de forma significativa” (2006, p. 5). Trata-se daquilo que cada um sente, percebe e apreende da experimentação do mundo a sua volta. A prática é a forma de participação e envolvimento na ação, levando em consideração a história e as perspectivas do indivíduo no empreendimento.

As configurações sociais dos empreendimentos definidos como valiosos para o indivíduo são o que o autor chama de *comunidade*. Nela, sua participação é reconhecida como competência.

O conceito de *prática* também é tratado por Wenger (2006) e deve ser compreendido pela negociação de significado, em associação com a formação de comunidades. Esta maneira de pensar a prática define, segundo esse autor, um tipo especial de comunidade, que ele denomina *comunidade de prática*. Assim, a expressão *comunidade de prática* deve ser tratada como uma unidade, pois seus termos constituintes estão profundamente interconectados e se definem mutuamente.

Sobre a definição de Comunidade de Prática, Wenger, McDermott e Snyder (2002) salientam que

Comunidades de Prática são grupos de pessoas que compartilham um interesse, um problema em comum ou uma paixão sobre determinado assunto e que aprofundam seu conhecimento e expertise nesta área através da interação contínua numa mesma base. (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 4).

Identidade é o termo utilizado por ele para retratar as mudanças que a aprendizagem provoca nos indivíduos, criando “histórias pessoais de transformação no contexto de nossas comunidades” (2006, p. 5). Ao interagir com os outros e com o mundo, ocorre o ajuste das relações e isto é o que Wenger (2006) define como o ato de aprender.

Esses quatro componentes trazidos por Wenger, *significado, prática, comunidade e identidade*, foram identificados nesse grupo e, nesse texto, vamos explorar a identidade como central. No diagrama exposto, a aprendizagem aparece como centro da atenção. No entanto, Wenger expõe que é possível analisar o processo colocando no centro da atenção qualquer um deles. Assim, neste texto vamos desenvolver o argumento colocando o foco na identidade.

Wenger (2006) argumenta que colocar o foco na identidade significa direcionar o foco para a pessoa, mas não isoladamente e, sim, inserida na comunidade, ou seja, considera a perspectiva social, chamando a atenção para processos mais amplos de identificação e de estruturas sociais. Quando o olhar é direcionado para a pessoa é ela que será o foco, no entanto, isto será feito no contexto da Comunidade de Prática.

Para Wenger (2006), a aprendizagem ocorre pela capacidade do indivíduo de produzir significado e de experimentar o mundo, estabelecendo com ele um compromisso significativo. Essa experimentação do mundo e esse envolvimento permitem que o indivíduo se integre e interaja no grupo em um processo que ele denomina de *negociação de significado* e isso ocorre pela “*interação de dois processos constituintes*” (2006, p. 52), a *participação* e a *reificação*, que formam “uma

dualidade que é fundamental para a experiência humana de significado” (WENGER, 2006, p. 52).

A *participação*, na perspectiva de Wenger, é parte integrante da identidade do indivíduo e está submetida ao engajamento em situações nas quais se envolve ativamente. A *reificação* é o termo utilizado pelo autor para transmitir a ideia de materialização de uma noção ou conceito e é o “(...) processo de dar forma a nossa existência produzindo objetos que congelam nossa existência em *coisa*” (WENGER, 2006, p. 58, grifo no original). Na participação, as pessoas se reconhecem umas nas outras e na reificação elas se projetam no mundo.

Na perspectiva proposta por Wenger (2006), participação e reificação são formas de memória, fontes de continuidade e descontinuidade e, portanto, canais pelos quais podemos influenciar a evolução de uma prática.

Para cada um a comunidade tem um significado diferente, a depender da forma de participação e não-participação e da habilidade e inabilidade de participação. A identidade é constituída em diferentes comunidades. Cada um participa em diferentes comunidades e as diferentes participações, a participação periférica ou mais central e o nexu de multiafiliação promovem a negociação de significados, pelo processo dual de participação e reificação.

A COPOBEDUC³ E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES E FUTUROS PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Como já abordado, a CoPObeduc é resultado da intenção de criar um grupo que privilegiasse os múltiplos olhares de profissionais de formações distintas e em diferentes momentos de sua trajetória e como um espaço formativo que visa o desenvolvimento profissional de todos. A heterogeneidade favoreceu a possibilidade de todos aprenderem com as ideias, conhecimentos e habilidades dos outros membros. Leitura de textos, diálogos, vivências de situações práticas do ensino de matemática⁴, elaboração de recursos didáticos, discussões com professores e pesquisadores das áreas da Educação e da Educação Matemática, produção de artigos em parceria dentro do grupo, filmagem das aulas e análises com o grupo se constituíram em algumas das atividades que expressavam a importância e riqueza dessa convivência com profissionais de diferentes formações e em diferentes fases da carreira.

Todos os encontros durante os quatro anos de duração do projeto do Obeduc (2013 a 2016) foram gravados.

3 CoPObeduc foi o termo utilizado no grupo analisado e será aqui adotado.

4 Um dos temas privilegiados no início dos encontros foi Frações e a abordagem da Resolução de Problemas.

Desde o primeiro encontro, foram empreendidos esforços para estabelecer vínculos e estimular a rede de comunicação e também para promover a integração entre os pesquisadores, professores e estudantes que integraram a CoPObeduc.

A primeira preocupação na estruturação do trabalho foi gerar a confiança e o sentimento de parceria entre os participantes, criar a identidade do grupo e consolidar, entre os integrantes, as perspectivas e expectativas em relação ao trabalho que se pretendia desenvolver ao longo dos quatro anos.

Destaca-se aqui, um desses momentos em que os participantes foram convidados a produzir narrativas para expressar suas percepções sobre o grupo. Em um encontro no final do ano de 2013, os participantes foram convidados a se expressar em relação à pergunta: *O que nos une?* O foco na questão afetiva pareceu facilitar a convivência e a aprendizagem para esse professor:

Você vem para encontrar as pessoas, conversar, e mesmo assim, com visões diferentes, trajetórias diferentes, e isso não importa, isso não gera atritos no grupo. Se eu tenho um conhecimento que outras pessoas não têm, elas aprendem com isso, sem problema nenhum, e eu aprendo com elas. Acho que a afetividade é um diferencial muito grande neste grupo, na forma como ele é conduzido (H -

professor de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental).

Essa relação afetiva, colaborativa e mais horizontal pode ter favorecido que os participantes se sentissem totalmente inseridos no grupo, ocupando por vezes uma posição mais central. Este aspecto foi tratado por Wenger (2006), ao abordar a constituição da identidade como uma sucessão de camadas de participação e reificação no processo dual que possibilita a negociação de significados.

Uma identidade, então, é uma sucessão de camadas de participação e reificação pela qual nossa experiência e sua interpretação social informam uma a outra. Conforme nós nos deparamos com nossos efeitos no mundo e desenvolvemos nossas relações com outros, essas camadas são construídas umas sobre as outras para produzir nossa identidade, como uma interação muito complexa de experiência participativa e projeções reificativas. Colocando as duas juntas pela negociação de significado, nós construímos quem nós somos. Da mesma forma como esse significado existe em sua negociação, a identidade existe – não como um objeto em e de si própria – mas no constante trabalho de negociação de si. (p. 151)

Isso revela que, no movimento de engajamento e participação em uma comunidade de prática pode ocorrer a entrada e a saída de participantes continuamente. Lave e Wenger (1991) utilizam a expressão *participação periférica legítima* para caracterizar o processo pelo qual os iniciantes são incluídos em uma comunidade de prática. A expressão pretende capturar condições importantes sob as quais as pessoas podem se tornar membros de comunidades de prática.

Na CoPObeduc, há manifestações que atestam que os participantes se sentiram integrados na comunidade.

Eu acho que, diferente da escola, onde vocês [os mestrandos e doutorandos] seriam os professores e nós [os professores e licenciandos] os alunos, aqui não há uma discriminação, estamos todos no mesmo patamar (M – professor de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental).

(...) nada é imposto aqui, a gente vai e corre atrás, se tem que pesquisar, a gente pesquisa pela nossa vontade, as coisas são decididas entre nós. Então, a maneira como o grupo é administrado é o que mais une o grupo (H – professor de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental).

Lave e Wenger (1991) entendem a aprendizagem como uma atividade situada, cuja característica central é a participação periférica legítima e propõem que a atenção seja colocada “no ponto em que os aprendizes inevitavelmente participam de comunidades de praticantes” (LAVE e WENGER, 1991, p. 29). Porém, apenas participar da comunidade ou estar em contato com a prática não garante que a aprendizagem ocorra. “O domínio do conhecimento e de habilidades requer que os ingressantes se movam para uma participação plena nas práticas socioculturais de uma comunidade” (1991, p. 29).

Tomando por base essa maneira de enxergar a aprendizagem, Saraiva e Ponte (2003) consideram que a participação de professores em Comunidades de Prática permite que exponham suas dúvidas, medos e perspectivas sem se preocupar com a aprovação ou críticas de seus pares.

O professor, individualmente ou com outras pessoas (colegas, educadores, investigadores), revê, renova e amplia os seus compromissos quanto aos propósitos do ensino e adquire e desenvolve, de forma crítica, o conhecimento, as técnicas e a inteligência (cognitiva e afetiva) essenciais a uma prática profissional de qualidade com os alunos, no contexto escolar (SARAIVA e PONTE, 2003, p. 3).

Nos processos de análise de situações de aprendizagem em Comunidades de Prática, Wenger (2006) salienta que se deve considerar o desenvolvimento da prática em analogia às três dimensões, já aqui citadas, e que se configuram como fonte de coerência da comunidade: *engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado*.

O *engajamento mútuo* define o envolvimento dos participantes na comunidade. Exige interações e define o sentimento de pertença. “Ser incluído no que importa é um requisito para ser engajado nas práticas de uma comunidade” (LACERDA, 2017, p. 58).

A segunda característica da prática é o *empreendimento conjunto*, que é o resultado de um processo coletivo de negociação de significados que, por sua vez, gera o que o autor chama de *repertório compartilhado*. Essa percepção é exposta por uma das estudantes de Pedagogia:

Acho que o que mais nos une é o compartilhamento de experiências, o que o grupo acaba passando para nós. Eu estou aprendendo bastante, está me incentivando a pesquisar e buscar (R – estudante de Pedagogia).

Em um ambiente colaborativo, como o que se formou na CoPObeduc, as reflexões não só se fazem presentes, como também contribuem para aprendizagens e

formação de identidade do professor. Além de ter efeitos significativos sobre o grau de preparo do professor, os ambientes colaborativos permitem o exercício de compartilhar e criar histórias de aprendizagem que dão significado àquilo que o professor faz em suas práticas cotidianas.

Conforme propõem Cochran-Smith e Lyttle (1999), os professores aprendem quando têm a oportunidade de refletir sobre o que fazem. O conhecimento é construído coletivamente, em comunidades formadas por professores e futuros professores trabalhando coletivamente em projetos desenvolvidos na escola, nas ocasiões de formação inicial e continuada e nas pesquisas colaborativas.

A percepção de uma das estudantes de Licenciatura em Matemática, ao refletir sobre o que une os participantes do grupo expôs sua percepção da seguinte forma:

Eu acho que este grupo faz com que a gente mude mesmo. (...) eu estou aprendendo a não ser tradicional, eu ainda não consigo, mas eu acredito que o que une o grupo são as mudanças que ele nos provoca, especialmente quanto ao ensino da matemática. (K – estudante de Licenciatura em Matemática).

Pelo depoimento podemos perceber que, no caso deste licenciando em Matemática, a participação em uma

Comunidade de Prática teve impacto na constituição de sua identidade profissional, naquilo que denominou de “ser um professor tradicional”, e que vem provocando mudanças na sua forma de conceber o ensino de matemática.

Aos poucos, todos foram percebendo que não havia o julgamento das escritas e das ações. Havia, sim, o incentivo para a reflexão acerca das manifestações surgidas. Conforme iam aparecendo relatos e questionamentos, a coordenação sugeria leituras e estudos para serem compartilhados e isto só era possível devido à agenda aberta. Ou seja, embora houvesse um objetivo e um planejamento geral, não havia, de antemão, um cronograma para ser cumprido e isso permitia a inserção de leituras, estudos, projetos e oficinas de acordo com as sugestões e interesses dos participantes do grupo.

Eu acho que o que mais nos une é o fato de estar todo mundo aqui, buscando melhorar a prática para a qualidade das nossas aulas, senão não teria porque vir, eu acho que o que mais nos une é a vontade de aprender, de melhorar, de qualificar o que a gente já faz, porque a gente está em uma universidade, aí eu digo por mim, eu quero achar a coerência entre teoria e prática, e eu acho que o nosso grupo do Obeduc vem contemplando e ajudando nisso, principalmente pelas

discussões que nós temos aqui, de ouvir a prática do outro, de falar um pouco da nossa prática, mas eu acho que tudo isso vem pra gente melhorar nas aulas de matemática. (M - professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental).

Começou a surgir, aos poucos, um protagonismo. Os próprios integrantes da CoPObeduc, algumas vezes, se sentiram muito à vontade para propor tarefas e temas de estudos, além de trazer relatos e compartilhar sentimentos em relação às experiências docentes. Também foi sendo criada gradativamente uma relação pessoal de coleguismo e amizade.

Uma das ações permanentes possibilitadas na CoPObeduc e que foi construída aos poucos durante os quatro anos de convivência dos participantes foi a prática de compartilhar a reflexão e a análise das atividades práticas dos professores e desenvolvidas em suas salas de aula e incentivar o registro dessas experiências e reflexões. Isso propiciou não só a discussão dos conhecimentos profissionais e das decisões a serem tomadas na prática, bem como a consciência do encontro que se deu consigo mesmo e do encontro do profissional com sua prática:

Na minha visão, na verdade, aqui é como um encontro, um encontro entre aquilo que eu escolhi, aquilo que eu comecei a exercer e aquilo que eu quero

daqui pra frente. Esse grupo foi essencial pra eu decidir mesmo os próximos passos (...) e os encontros me proporcionaram isso, eu me encontrar, porque eu entrei na Licenciatura em Matemática (...) e o grupo me fez perceber que é isso mesmo que eu quero e os próximos passos. Então, pra mim, foi um encontro comigo, com a minha prática, e hoje eu vejo tudo com outros olhos, eu dou aula de outra maneira. (PR - professora de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental).

O professor dos anos iniciais, não especialista em Matemática, também olha para si e expressa seu processo de mudança:

Não sou mais o mesmo e não serei do mesmo jeito daqui a um tempo. Minha mudança é constante. As pessoas na escola percebem a minha mudança, a mudança da minha postura. Eu fico muito feliz com isso. É bacana perceber que está fazendo de uma forma melhor e as pessoas estão percebendo. Sou novo na escola e o grupo tem me ajudado muito na questão da autoconfiança. (R - professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental)

Os depoimentos, apresentados de forma isolada, mostram já um movimento de fortalecimento da

identidade profissional. É importante destacar que ambos foram declarados depois de considerável tempo de participação na CoPObeduc e é resultado de um processo de negociação de significados, conforme Wenger (1998) postula. Para ele, a identidade não se apresenta de forma estática e enfatiza que ela é definida por meio da dualidade entre participação e reificação. Olhar a aprendizagem por meio da identidade implica, dentre outras coisas, compreender que a aprendizagem transforma quem somos e o que podemos fazer. (Tinti, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunidade de professores tratada nesse artigo vivenciou, no âmbito do grupo constituído pela CoPObeduc, processos de troca e de negociações de significado. A interação nesta comunidade proporcionou também a construção, desconstrução e reconstrução da identidade profissional de seus participantes enquanto professores e futuro professores, cujo domínio que os uniu relacionava-se ao ensino de matemática e suas práticas sociais.

Alguns participantes da CoPObeduc consideraram que “essas trocas enriquecem as discussões e as percepções que cada um tem da sua prática pedagógica, promovendo assim reflexões sobre a prática docente” (FREIRE et al, 2015,

p. 2-3). Pode-se, dessa forma, considerar que o ambiente proporcionado em Comunidades de Prática de professores induz à aprendizagem conjunta e possibilita a troca de experiências e vivências de sala de aula e de conhecimento pedagógico de conteúdo. Houve, entre os participantes, um comprometimento que gerou um repertório compartilhado. É nessa perspectiva da Teoria Social da Aprendizagem (WENGER, 1998) que as aprendizagens resultantes do compartilhamento, do comprometimento e da negociação dos significados geraram movimentos constitutivos de identidade profissional.

Movimentos decorrentes do envolvimento que cada um tem com as situações das quais participa e geradoras do conhecimento e que Wenger (1998) destaca em sua teoria na direção de compreender os processos de aprendizagem. Em relação aos estudantes, futuros professores, houve a possibilidade de discutir e relacionar a teoria com percepções da prática trazidas pelos colegas que já estavam atuando. Os professores, por sua vez, tiveram a oportunidade de estreitar o relacionamento com colegas e, também, de escutar o ponto de vista do outro. Isto ocorreu tanto em relação aos seus pares como em relação ao outro grupo. Ou seja, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental expuseram suas práticas e suas angústias entre si e também com o grupo de professores dos anos finais. Da mesma forma, isto também ocorreu com os estudantes

da licenciatura em Matemática e da Pedagogia. Professores e estudantes, tanto dos anos iniciais como dos anos finais do ensino fundamental vivenciaram esse movimento e, também, interagiram uns com os outros.

A integração entre os saberes universitários e as práticas docentes contribuíram muito para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da CoPObeduc. Essa integração foi criada pela possibilidade de socializar as percepções e vivências de cada um.

Retomando a proposta do texto de reafirmar a positividade de uma política pública de formação de professores, pôde-se mostrar um caminho trilhado por um grupo que, ao escolher e definir sua trajetória a partir de suas necessidades, mobilizou um movimento de constituição identitária a partir da negociação de significados decorrentes da participação em uma Comunidade de Prática. Somado a isso, pode-se apontar que formatos como o aqui analisado, em que a interação, colaboração e compromisso constituem o núcleo da proposta, geram maior possibilidade de aderência aos programas e políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas – atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BELINE, W. Formação de professores de matemática em comunidades de prática: um estudo sobre identidades. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

CALVO, L. C. S. Comunidades de Prática: revisão dos estudos seminais e dos desenvolvidos na área de formação e atuação docente. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina-Pr: UEL, n. 20/1, p. 186-217, abr. 2017.

COCHRAN-SMITH, M. e LYTTLE, S. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, v. 24, pp. 251-307, 1999.

CYRINO, M. C. C. T. Comunidades de Prática de professores como espaço de investigação sobre formação de professores de matemática. In: BATISTA, I. L.; SALVI, R. F. Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática: perfil de pesquisas. Londrina: EDUEL, 2009, p. 95-110.

FREIRE, A. L.; BONETO, C.; PASSOS, L. F.; LACERDA, S. M. Grupo Colaborativo e o ensino de Matemática: a constituição de uma Comunidade de Prática. XIV CIAEM-IACME, Chiapas, México, 2015.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M. Políticas Docentes no Brasil – um estado da arte. Unesco/MEC, 2011.

IMBERNÓN, F. Qualidade do ensino e formação de professores. São Paulo; Cortez Editora, 2016.

LACERDA, S. M. Aprender a ensinar Matemática: a participação de estudantes de Pedagogia em uma Comunidade de Prática. Tese (Doutorado em Educação Matemática). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

LAVE, J.; WENGER, E. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

RAMOS, W. R. Observatório da Educação da PUC-SP e a formação de professores que ensinam matemática em Comunidades de Prática. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, V. C. A formação de professores em comunidades de prática: o caso de um grupo de professores de química em formação inicial. 2015. 451 f. Tese (Doutorado em Ciências). São Paulo: Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, 2015.

SARAIVA, M.; PONTE, J. P. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. Quadrante – Revista de Investigação sobre Educação Matemática. Lisboa-Pt: Associação de Professores de Matemática de Portugal, v. 12, n. 2, 2003, p. 25-52.

TEDESCO, J.C. A modo de conclusão: uma agenda de política para el setor docente. In: FANFANI, E. T. (Org.) El oficio de docente: vocación, trabalho e profissão in siglo XXI. Buenos Aires-Ar: Siglo XXI, 2006.

THURLER, M.G. Inovar no interior da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TINTI, D. S. Aprendizagens docentes situadas em uma comunidade de prática constituída a partir do OBEDUC. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

WENGER, E. Comunidades de Prática: Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2001.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. Cultivating Communities of Practice. Boston: Harvard, 2002.

WENGER, E. Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 14^a printing, 2006.

3. PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NO ENSINO BÁSICO

CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES INICIANTE DE UMA REDE DE ENSINO: IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

LISANDRA PRÍNCEPE

Universidade Paulista

MARLI ANDRÉ

Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação: Psicologia da Educação
e Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação: Educação de Formadores - PUC /SP

INTRODUÇÃO

Este capítulo reúne alguns resultados de uma tese de doutorado, que teve como objetivo investigar como as condições de trabalho incidem no desenvolvimento profissional e na constituição identitária de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação (RME) de um município da Grande São Paulo.

Parte-se do entendimento que o início na docência ou fase de indução é o período que marca a entrada no campo profissional (a escola), após a conclusão da formação inicial, e compreende os três primeiros anos de exercício, de acordo com Huberman (2013). Para o autor, essa fase do ciclo profissional é caracterizada tanto pela sobrevivência quanto pela descoberta. A sobrevivência traduz o “choque do real”, ou seja, um período em que o professor se depara com a situação real de trabalho, com toda a sua complexidade e passa a perceber a distância entre o idealizado enquanto estudante no curso de formação inicial e a realidade da atividade que deverá realizar na escola e na sala de aula.

A entrada na carreira é uma das fases do processo de Desenvolvimento Profissional (DP) docente, que comporta tanto a experiência acumulada enquanto aluno durante a passagem pela educação básica, quanto a formação específica para ser professor; e ainda, a formação continuada. O início da docência é uma fase

extremamente complexa, desafiadora e difícil, na qual o docente deve, além de aprender a ensinar, vivenciar um rol de aprendizagens que incluem adaptação às regras do sistema de ensino e das escolas; organização do trabalho pedagógico; gestão da disciplina; motivação dos alunos; atendimento aos pais, entre outros. Os professores também podem passar por esse período de indução, vivenciando situações semelhantes às dos iniciantes na carreira, quando ingressam em uma nova rede ensino, em um novo nível de ensino ou em uma nova escola (BURKE, CRHISTENSEN; FESSLER, 1984). Desse modo, defende-se a ideia de que os professores podem ser iniciantes quando ingressam na carreira docente ou, ainda, quando acessam um novo contexto de trabalho, que tem uma cultura própria, e pode trazer desafios ainda não enfrentados e exigir novas aprendizagens.

A chegada às escolas, pelos iniciantes, tem sido abordada na literatura como um período carregado de agruras. Giovanni e Guarnieri (2014) sintetizaram, com base em revisão de estudos e pesquisas, as situações vivenciadas por eles, que dizem respeito, por exemplo: à escolha de turmas e horários que são “condicionados” às sobras daquilo que os professores com mais tempo nas redes de ensino não quiseram assumir; à falta de organização da escola para receber o professor iniciante, obrigando-o a descobrir sozinho as normas de funcionamento e as formas de relação da cultura

escolar. Isso ocorre, porque dificilmente os contextos de atuação profissional dispõem de recursos que possam minimizar as dificuldades características da fase inicial da carreira (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Esse tipo de inserção desconsidera que uma parte da aprendizagem da docência acontece em exercício, conforme defendem canário (1998), Tardif e Lessard (2014), Guarnieri (2005), Mizukami et al (2002), Marcelo (2009). Para os autores, é no exercício da profissão que se consolida o seu aprendizado. A prática profissional é, então, um elemento importantíssimo da profissão que vai se constituindo na medida em que os professores entram em ação. Porém, aos professores iniciantes, não são oferecidas, em geral, condições mínimas para a aprendizagem da docência, uma vez que não recebem suporte adequado para ingressar no novo contexto e, na maioria das situações, têm sido colocados diante de situações muito desfavoráveis aos seus processos de aprendizagem.

Assim, faz-se fundamental analisar as condições de trabalho dos professores ingressantes em uma rede de ensino, para que se possa projetar alternativas de DP que sejam adequadas às características dessa fase da carreira. A melhoria dos processos que envolvem o trabalho docente refletirá, em grande medida, no desenvolvimento dos professores e, conseqüentemente na aprendizagem dos estudantes.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O início da docência é uma das etapas do processo de DP, que tem sua origem na experiência acumulada pelos sujeitos, enquanto estudantes, nos muitos anos escolares frequentados, períodos nos quais são criadas representações da docência, ou seja, do que é ensinar e do como ensinar. Em seguida, ao fazer a opção por um curso de licenciatura, o “licenciando” vivenciará um “momento formal em que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada” (MIZUKAMI, 2013, p.27).

O termo “desenvolvimento profissional” remete a um movimento de transformação, constituição e aperfeiçoamento em uma comunidade profissional e de acordo com García (1999) tem uma conotação de evolução e continuidade, superando a justaposição entre a formação inicial e a formação contínua de professores e além disso, se adequa melhor à concepção de professor como profissional de ensino. Adicionalmente, o termo pressupõe uma abordagem da formação de professores que “(...) valorize seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança (GARCÍA, 1999, p.137).

Marcelo (2009) destaca o papel da identidade profissional para o DP e para os processos de melhoria da profissão docente. Para ele, a identidade profissional

é uma construção do “eu profissional”, evolui ao longo da carreira docente e pode sofrer influência de diversos elementos como: a escola, as reformas e o contexto político, “(...) que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (p.11).

A posição aqui assumida é a de que os professores aprendem profissões e se desenvolvem profissionalmente ao longo do tempo, ou de acordo com Marcelo (2009, p.10), apoiado em Villegas-Reimers (2006), num “processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento profissional de professores”.

Garcia (1999) acentua o caráter intencional dos processos de DP, que não acontecem espontaneamente e devem acrescentar alguma coisa aos professores visando a promoção de mudanças, ou seja, auxiliar os docentes no aprendizado da docência para que estes possam responder adequadamente às exigências e desafios com os quais se deparam em seus contextos de trabalho.

Flores e Simão (2009, p.8) complementam essas proposições, afirmando que:

(...) o conteúdo, a forma e os propósitos e oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores devem reflectir a complexidade do ensino, a fase da carreira em que se encontram, sua biografia pessoal, os contextos em que trabalham, etc. (FLORES& SIMÃO, 2009, p.8).

As autoras mencionam aspectos importantes que devem ser considerados quando se discute DP, que se referem tanto às condições de exercício profissional, quanto as características pessoais e a fase da carreira em que se encontram os professores. Esse último aspecto é essencial, pois os docentes passam por fases distintas em seu percurso profissional e cada uma delas traz necessidades específicas que devem ser consideradas. No caso do docente iniciante, seja ele iniciante na carreira ou em uma nova cultura profissional, medidas de acompanhamento constantes (para introdução à cultura escolar, ações de formação que tenham como eixo a reflexão sobre a prática profissional a partir dos desafios enfrentados), são essenciais para a aprendizagem da docência e, conseqüentemente, para o DP.

Imbernón (2006) escreve que o DP não se deve apenas aos processos formativos pelos quais o docente passa em sua carreira. Embora a formação seja um elemento importante, a situação profissional pode permitir ou

impedir o desenvolvimento da carreira docente. Não são apenas os conhecimentos profissionais que devem ser considerados, mas o DP envolve a situação profissional como um todo, incluindo um conjunto de fatores que dizem respeito às condições de trabalho, como: “salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que a profissão é exercida, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, [legislação trabalhista] etc” (IMBERNÓN, 2006, p. 43-44).

Garcia (1999) também situa o DP em uma perspectiva para além da formação, conferindo um peso importante ao contexto de trabalho, ao clima escolar, às normas e às características de todos os membros da equipe escolar.

Os autores indicam que tanto a formação quanto as condições concretas que atravessam o trabalho docente devem ser relacionadas a fatores como: plano de carreira; salário; estabilidade; permanência em uma única escola; número de alunos por turma; jornada de trabalho; uso do tempo destinado ao trabalho coletivo e qualidade de uso; a infraestrutura da escola; os materiais disponíveis para o trabalho e a cultura escolar. Acrescentam, ainda, o apoio recebido nos primeiros anos de exercício profissional, pois, segundo eles, não é possível favorecer o DP dos professores desconsiderando essas dimensões.

Há consenso na literatura especializada a relevância do professor para assegurar uma educação de qualidade a todos os alunos. O relatório da OCDE (2006), por

exemplo, acentua o papel fundamental que os docentes desempenham em relação às oportunidades de aprendizagem dos alunos. No entanto, a qualidade do trabalho dos professores e os bons resultados dos alunos dependem de uma série de fatores como, por exemplo, uma formação inicial que possibilite o acesso aos conhecimentos necessários para ensinar, que promova o desenvolvimento de capacidades reflexivas e esteja comprometida com a formação para a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2006). Além disso, torna-se necessário que os sistemas de ensino ofereçam condições de trabalho adequadas e um apoio diferenciado aos professores que estão iniciando a profissão ou adentrando em um novo contexto profissional.

Desse modo, a discussão do DP envolve não apenas a formação profissional, mas as condições nas quais o trabalho pedagógico se desenvolve. A ideia de “condições” nos permite associar a atividade do professor com o contexto no qual ela ocorre, levando em consideração as possibilidades, oportunidades e requisitos necessários à sua realização.

Trata-se, pois de examinar o trabalho docente como aquele que extrapola a condução do processo ensino-aprendizagem ou a regência de classe, envolvendo a participação dos professores em processos de elaboração de propostas pedagógicas, participação na gestão da escola e na articulação com as famílias e

comunidades (DUARTE, et al., 2008). Abarca tanto o sujeito professor na sua constituição identitária como as condições em que seu trabalho na instituição escolar.

Tal definição vai muito além da clássica imagem do professor associada simplesmente ao ensino, e traduz uma perspectiva que aglutina outras exigências, fazendo com que qualquer análise a respeito desse trabalho, se torne muito mais complexa.

Em relação ao termo “condições de trabalho”, adotou-se a conceituação de Oliveira e Assunção (2010, s/p), que as definem como:

O conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização de atividades e outros tipos de apoio necessários dependendo da natureza da produção. [...]. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade). (OLIVEIRA & ASSUNÇÃO, 2010, s/p)

A definição acima descrita, qualifica o descritor “condições de trabalho” de maneira mais quantitativa, pois refere-se a aspectos que podem ser mensuráveis

como a infraestrutura escolar e, também, as condições de emprego que estão relacionadas à maneira como um determinado sistema de ensino organiza o trabalho docente por meio de “planos de carreira” ou decretos, leis, portarias e outros. Por outro lado, também comporta um aspecto mais subjetivo e que não é possível quantificar, como o apoio “humano” recebido nos locais de trabalho.

A melhoria dos processos que envolvem o trabalho docente, sejam eles relacionados as condições materiais de trabalho, às condições de carreira ou às oportunidades formativas, tudo isso se refletirá, no DP e na identidade profissional dos professores e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças e jovens.

METODOLOGIA

Para investigar as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação (RME), realizou-se uma pesquisa do tipo Survey. Este tipo de pesquisa pode ser definido como aquela que obtém dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como amostra de uma população alvo. May (2004, p. 109), explica que as surveys são um dos métodos empregados com mais frequência na pesquisa social e “(...) visam descrever ou explicar as características ou

opiniões de uma população através da utilização de uma amostra representativa”.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram os docentes com até três anos de exercício do magistério, e os professores com mais de 3 anos de atuação na carreira docente, mas iniciantes na rede estudada. Todos os sujeitos ingressaram na RME por meio de concurso público nos anos 2013, 2014 e 2015 e, no primeiro semestre de 2016, estavam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF).

Os dados foram coletados por meio de um questionário autoaplicável que continha 25 questões fechadas do tipo de classificação (...) referidas como informações demográficas, de identificação como idade, renda, (...) e assim por diante (...) (MAY, 2004, p.124). Também foram formuladas perguntas de opinião oferecendo ao respondente a possibilidade de assinalar sim ou não, selecionar mais que uma alternativa; concordar plenamente, parcialmente ou não concordar com determinadas afirmações.

Neste texto serão discutidos os resultados referentes à dimensão “condições de carreira”, que utilizou os seguintes indicadores: atribuição de classes, quantidade de escolas nas quais os professores atuaram, tempo de permanência na escola em que estavam atuando no momento do preenchimento do questionário, e jornada de trabalho.

Os questionários, impressos e colocados em envelope

com aba adesiva, foram encaminhados às escolas com a colaboração dos Professores Coordenadores Pedagógicos (PCPs), que participavam de uma formação semanal na Secretaria Municipal de Educação. Coube, aos PCPs, identificar os professores iniciantes da sua escola, distribuir os questionários e devolvê-los nos envelopes lacrados à pesquisadora.

ANÁLISE DE DADOS

De acordo com dados disponibilizados em agosto de 2016 pelo Departamento de Ensino Escolar da RME, dos 573 professores admitidos no período de 2013 a 2015, 10 estavam cedidos; 1 havia falecido; 134 estavam atuando na Educação Infantil, 42 na Educação de Jovens e Adultos; 1 estava afastado; 237 atuavam no EF e 148 haviam sido dispensados, a pedido, ou seja, a desistência totalizava mais de 25%. Essa porcentagem corrobora os dados da OCDE (2006) e de estudos como os de García (2010) que apontam uma alta tendência de evasão nos primeiros anos de atividade profissional.

De um total de 237 docentes que estavam atuando no EF, a quem foram entregues os questionários, 121 (ou 51%) os devolveram preenchidos. Nesse grupo de sujeitos respondentes, 60 eram iniciantes na carreira, pois tinham de 0 a 3 anos

de exercício da docência e os outros 61 estavam assim distribuídos: 27 entre 4 e 7 anos; 12 entre 8 e 11 anos; 14 entre 12 e 15 anos e 8 professores declararam atuar na docência há mais de 15 anos.

As respostas das questões dos questionários foram digitadas no Excel, separadas por escola e por sujeito, e o tratamento dos dados foi realizado por meio do software de estatística SPSS. Em um primeiro momento, priorizou-se a separação dos dados de acordo com o tempo de atuação na profissão, ou seja, um grupo de professores iniciantes na carreira e na RME, de acordo com Huberman (2013), totalizando 60 (49,6%) docentes com até três anos de exercício profissional e um grupo de 61 sujeitos (50,4%), que acumulavam mais de três anos de exercício da docência, mas eram iniciantes na RME, ou seja, estavam ingressando em uma nova rede, situação que também pode trazer os desafios típicos da entrada na carreira, conforme citado por Burke, Christensen e Fessler (1984).

Na análise preliminar dos dados sobre as condições de trabalho, não foram encontradas diferenças significativas nos resultados dos dois grupos, por este motivo, na discussão aqui realizada estão contemplados os 121 docentes iniciantes que contribuíram com a pesquisa.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Entre os docentes respondentes, 94,2% são mulheres e apenas 5,8% são homens. A predominância feminina corrobora os dados do estudo que traçou o perfil dos professores brasileiros (BRASIL, 2009). Nessa publicação, na creche, pré-escola e anos iniciais do EF, as mulheres representavam 91% do total de docentes do país.

Em relação à formação acadêmica, todos os respondentes têm curso superior, a grande maioria (112 sujeitos) é composta de pedagogos e 10 cursaram o Normal Superior.

Um total de 8 professores cursou Pedagogia e outra licenciatura (Ciências Biológicas, História, Artes, Filosofia, Letras e Educação Física). Outros 9 docentes, concluíram o magistério e outra licenciatura (História, Pedagogia, Matemática, Letras e Ciências biológicas). Um total de 7 sujeitos declarou ter completado a graduação em Pedagogia e também em outro curso de Ensino Superior (Psicologia, Ciências Sociais, Fisioterapia, Administração, Processamento de dados e Secretariado). Um grupo menor, de 6 professores cursou o magistério e outro curso de Ensino Superior (Direito, Psicologia).

Quando questionados sobre o exercício de outra atividade profissional, além da atuação como professor

na RME, 85 sujeitos, 70,2%, declararam não ter outra atividade. Entre os docentes que declararam acumular outro emprego, a atuação de 26, 21,5%, dá-se na docência em redes públicas de ensino, sendo: 8 na rede estadual; 15 em outra rede municipal e 3 na rede privada. Apenas uma docente declarou exercer função de gestora em outra escola. Um total de 7 professores declarou atuar em outra atividade não vinculada ao ensino.

O acúmulo de cargos públicos docentes ou a manutenção de outra atividade remunerada é um problema que passa pela oferta de carreiras não dignas e remuneração não condizente com a formação e necessidades dos professores. Consideramos que a atuação em duas redes pode tornar ainda mais complexo o trabalho, haja visto que os sistemas de ensino carregam peculiaridades pedagógicas e administrativas, o que vai trazer inúmeras exigências ao professor, intensificando seu trabalho e tornando sua inserção muito mais carregada de dificuldades e sendo um fator extremamente nocivo para o DP.

AS ESCOLAS PARA AS QUAIS OS DOCENTES INICIANTE FORAM DIRECIONADOS

A RME estudada atende as modalidades: EI, EFI, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos EJA. Em 2015, contava, de acordo com os dados do Censo

Escolar, com 10 Centros de Educação Unificados (CEUs); 139 escolas próprias e 60 escolas conveniadas. O total de matrículas era de 104.074. Dentre as 139 escolas próprias da rede, 105 atendiam o EF, com 1670 turmas e 53.467 alunos.

No ano de 2000 havia 65 escolas e de 2001 a 2015 foram construídas outras 74 Unidades Escolares (UEs). Mais de 50% das UEs estão localizadas em bairros cujo percentual de domicílios com rendimento mensal de até um salário mínimo variava de 9,73% a 14,79%.

Dentre os 121 docentes participantes da pesquisa, 94 estavam atuando em 44 escolas classificadas como de difícil acesso. Os profissionais que atuam nessas escolas fazem jus à gratificação de um adicional de 20% de estímulo à permanência sobre o padrão remuneratório em que estiverem enquadrados no emprego. No entanto, ao que parece, essa política não tem conseguido garantir a permanência de muitos professores, já que a maior parte das vagas estão justamente nas escolas com essa classificação. Porém, nesse quesito há também uma diversidade, pois embora a grande maioria dos iniciantes tenha sido direcionada às escolas periféricas, muitos docentes foram destinados para localidades de melhor nível socioeconômico, indicando que nessa rede de ensino, o professor iniciante é direcionado às escolas que têm vagas.

Apesar do expressivo aumento de escolas, para dar conta da demanda e da democratização do acesso, muitas UEs ainda funcionam em três períodos e algumas, também no período noturno. Tal condição inviabiliza a ampliação do tempo de permanência na escola, evidenciando a diversidade de organização das escolas da rede nesse quesito e também trazendo uma situação bastante diversa para o trabalho docente.

ATRIBUIÇÃO DE TURMAS

A atribuição de turmas revelou-se como um ponto bastante nevrálgico das condições de carreira dos docentes iniciantes participantes desse estudo. Os dados apontaram que um total de 84 (69,42%) professores, já haviam atuado nos dois níveis de ensino (EI e EF); dentre estes, 40 (33,05%) tiveram turmas atribuídas na Educação Infantil e em dois diferentes anos do EF. Os que lecionaram na EI e em apenas um ano do EF somaram 37 (30,5%) docentes. Um total de 7 docentes (5,7%) atuou na EI e, também, em todos os anos do EF.

Um grupo menor de professores, 32(26,44%) atuou apenas no EF. Somente 4 docentes atuaram em apenas um ano/série; 13 professores declararam ter atuado em dois anos/séries. Um total de 12 professores declarou atuação em três séries/anos. O número de professores que atuou em quatro séries/anos foi menor, somando 3 sujeitos.

Essas constatações revelaram, em maior ou menor grau, uma situação de rotatividade tanto de nível de ensino quanto de turmas, o que é bastante preocupante, já que pode trazer mais complexidade ao trabalho do iniciante.

É preciso considerar que as modalidades de ensino têm especificidades e vão exigir do professor conhecimentos, habilidades e disposições singulares, que vão muito além do domínio de conteúdos e estratégias de ensino, envolvendo também, no caso da Educação Infantil, situações relacionadas ao cuidado e a uma maior proximidade com as famílias. No caso do trabalho do EF, cada série/ano comporta um público específico, com necessidades diferentes que também precisam ser respeitadas. O papel do professor se intensifica diante de situações singulares como o início da alfabetização ou a forma de abordar saberes de maneira mais aprofundada nos anos finais.

O desenvolvimento da criança também tem peculiaridades que trazem exigências diferentes ao trabalho docente. Organizar o processo de aprendizagem de uma determinada série/ano exige do docente tempo, investimento para estudo, pesquisas, muita discussão e reflexão e uma formação que tenha como norte as questões da prática

Se o professor no início da docência é instalado em um sistema de rotatividade como o identificado no curto

percurso dos participantes dessa pesquisa, onde não se reconhece a especificidade e características do ensino/aprendizagem em cada etapa e, também, as características do próprio docente para o desenvolvimento do trabalho, há um grande risco de dificultar seu DP e tornar ainda mais complexo o seu trabalho e a constituição da sua identidade profissional.

TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Quando questionados sobre o tempo de atuação na escola em que estavam no momento de preenchimento do questionário da pesquisa, 89 respondentes, 73,6%, declararam que estavam há menos de 1 ano; 6 professores estavam na escola há um ano. Um total de 21 iniciantes, 17,4% estavam na escola há dois anos. Um número bem menor, de 4 professores permanecia na mesma escola há três anos.

O tempo de permanência na escola também é um fator extremamente importante para se consolidar um início na docência mais harmônico e menos carregado de incertezas e instabilidade. Foram poucos os docentes que conseguiram permanecer de 2 a 3 anos em uma mesma escola. Mais de 70% estavam há menos de 1 ano na instituição, fato que traz inúmeros desafios para o trabalho docente: pouco tempo para conhecer o contexto, rever seus saberes, planejamentos e práticas.

QUANTIDADE DE ESCOLAS NAS QUAIS OS PROFESSORES INICIANTE ATUARAM

No que tange à quantidade de escolas nas quais atuaram desde a admissão na RME, foi bem pequeno o percentual de docentes: 3 sujeitos registraram a opção “apenas uma escola”. A atuação em duas UEs foi declarada por 19 sujeitos, totalizando 15,7%. O percentual de docentes que atuou em três escolas ou mais foi de 81,9%, totalizando 99 professores.

Um dos pontos cruciais para a compreensão das dificuldades vivenciadas pelos professores no ingresso da docência é a rotatividade de escolas. Tardif e Raymond (2000) asseveram que a carreira é um processo de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Para eles são essas equipes que exigem que os indivíduos se adaptem às práticas e rotinas e não o contrário. Assim, a alternância por diversas escolas vai exigir do professor um esforço muito grande para conhecer e se adaptar à cultura própria da instituição.

São vários os elementos presentes na cultura escolar que condicionam o modo de ser, interagir, trabalhar, agir e pensar, que são refletidos na prática cotidiana e configuram a “identidade” da escola. E essas características do local de trabalho podem afetar as oportunidades de DP dos professores

iniciantes, que não conseguem permanecer por muito tempo numa única instituição, dadas as condições desfavoráveis do período de indução. A passagem por várias escolas vai exigir dos docentes modos próprios de compreender e lidar com os diferentes estilos de gestão, características dos professores e da própria comunidade escolar. Além disso, os significados, comportamentos, modos de pensar e agir que de certo modo, marcam as características da escola e seu funcionamento, também exigirão uma aprendizagem do docente iniciante.

Para o DP dos principiantes essa condição de ter que começar muitas vezes em escolas diferentes, pode ser muito nefasta. A começar pelo fato de que as oportunidades de DP, para serem eficazes, devem considerar a continuidade e a progressão (DAY, 2001), e isso só é possível com um processo contínuo de trabalho. Se o professor permanece numa escola por pouco tempo, essa possibilidade é anulada, ou seja, não é possível realizar um processo de DP que tenha continuidade e muito menos progressão. Em segundo lugar, levando em conta que as avaliações das necessidades de DP deveriam estar sintonizadas com as necessidades da escola (GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2006; DAY, 2001), torna-se muito difícil atingir esse objetivo diante da condição de rotatividade que fragmenta e fragiliza o trabalho docente.

JORNADA DE TRABALHO

Um aspecto fundamental para a viabilização de condições de trabalho adequadas é a jornada de trabalho. A rede investigada contava com quatro tipos de jornadas, sendo duas sem adequação à Lei 11.738, do Piso Salarial Profissional Nacional (BRASIL, 2008) e duas adequadas a essa lei. Além disso, a rede mantém escolas que funcionam em dois e em três períodos, condicionadas a esse esquema de funcionamento, as jornadas dos professores.

Entre as jornadas sem adequação, uma tem 25 horas, sendo 20 horas em atividades em sala de aula, 2 horas em local de livre escolha e 3 horas em Hora-atividade (HA) coletiva na escola. Essa jornada comporta os professores que atuam em escolas de 3 períodos. O outro tipo de jornada abrange 30 horas, sendo: 25 horas em atividades em sala de aula, 2 horas em local de livre escolha e 3 horas em HA coletiva. Tal jornada é para aqueles que atuam em escolas de 2 períodos.

As jornadas com adequação à Lei 11.738/2008 são a Jornada Pedagógica Parcial de 30 horas, sendo: 20 horas com aluno, 4 horas em HA coletiva, 3 horas em formação em serviço e 3 horas em local de livre escolha. Essa jornada é para professores que atuam em escolas de 3 períodos. Das 38 horas da Jornada Pedagógica Integral, 25 horas devem ser com aluno, 4 horas em HA coletiva, 5

horas de formação em serviço e 4 horas em local de livre escolha do professor. Essa jornada só é admitida para professores que atuarem em escolas que funcionem em 2 períodos.

Entre os professores participantes da pesquisa, um total de 52 (43%), não possui jornada de trabalho adequada à lei. O número é maior na jornada de 25 horas totalizando 33 docentes (27,3%). Declararam jornada de 30 horas (também sem adequação à lei do piso), 19 sujeitos (15,7%).

A maioria dos professores, 56,2%, está enquadrada em jornadas de trabalho adequadas à lei do piso. Na jornada de 30 horas somaram 38 docentes (31,4%) e na de 38 horas, totalizaram 30 docentes (24,8%).

Essa diversidade de jornadas de trabalho traz inúmeras implicações para o DP dos professores e qualifica um início da docência marcado por disparidades.

Nas jornadas sem adequação à Lei do piso, os professores têm apenas 2 horas para atividades em local de livre escolha e obrigatoriamente, devem participar de 3 HA na escola. Ou seja, 2 horas é o tempo destinado para a realização das atividades de preparação das aulas e para outras demandas. Além disso, enquanto os enquadrados na jornada de 25 horas atuam apenas 20 horas com alunos, os da jornada de 30 horas, atuam 5 horas a mais em sala de aula diariamente. O único momento “formativo” garantido é o da HA.

Professores com essas jornadas de trabalho não teriam obrigatoriedade de participar de atividades formativas, pois a carga horária não comporta tempo para essa finalidade. A participação em cursos de formação, acaba tornando-se voluntária.

Já as jornadas com a adequação de 1/3 do tempo destinado às atividades extraclasse, apesar de atenderem ao disposto na Lei, também são distintas. Na jornada de 30 horas, o professor atua 20 horas semanais com os alunos; participa de 4 HA na escola; 3 horas de formação EaD (realizada na modalidade à distância) e têm 3 horas para atividades em local de livre escolha. A diferença para a jornada de 38 horas, é que o professor atua 25 horas em sala de aula, semanalmente, participa de 5 horas de formação EaD, duas a mais que na jornada anterior, e tem o tempo de 4 horas para realização de atividades em local de livre escolha e 4 horas para participação na HA.

Enquanto um grupo de professores tem a jornada integral de 38 horas que possibilita a participação em maior número de horas de HA, de formação em serviço, e um tempo maior para as demandas anteriores ou posteriores ao trabalho em sala de aula. Os que têm 25 ou 30 horas sem adequação à lei, não têm essa possibilidade. Condicionada à carreira, também está a questão da remuneração que é diferenciada a depender da jornada na qual o docente está enquadrado. Essas

questões criam situações ora bastante desfavoráveis para a iniciação à docência de alguns, ora um pouco mais favoráveis para outros.

EM SÍNTESE, O QUE OS DADOS INDICAM?

A análise dos dados sinalizou que o início da docência na rede investigada foi marcado por uma diversidade de elementos que ora podiam ser facilitadores ora dificultadores do desenvolvimento profissional docente.

Um ponto bastante nevrálgico que apareceu como característica da fase de inserção foi a rotatividade de escolas, turmas e níveis de ensino. O curto período de permanência em uma escola e a passagem por diversas turmas trazem uma dose maior de complexidade ao trabalho, dificultando as tarefas referentes ao planejamento escolar; ao conhecimento dos alunos e do próprio contexto de atuação; ao estabelecimento de vínculos com os pares de trabalho e, também, arruinando as possibilidades da efetivação de ações formativas, situadas na escola, que contribuam com a aprendizagem da docência.

Entre os fatores facilitadores do DP, pode-se citar a permanência em uma só escola, a atuação em um só nível de ensino e uma só turma. Um grupo pequeno de professores declarou ter permanecido de 1 a 3 anos em uma mesma escola e outros que atuaram em apenas

um nível de ensino ou apenas uma turma, podem ter experimentado uma condição de iniciação muito mais facilitadora do DP, pois implicou continuidade do trabalho, menos instabilidade e a possibilidade, de fato, de pertencer a um coletivo profissional, conhecer a cultura da escola e a comunidade escolar, e aprofundar os saberes referentes a um nível de ensino ou a uma turma específica.

Outro ponto crucial que caracteriza a entrada na carreira, de maneira bastante particularizada na rede investigada, é a jornada de trabalho. A RME contava com 4 jornadas¹, sendo que apenas duas são adequadas à Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. A depender da jornada na qual está enquadrado, o docente terá maiores ou menores possibilidades de participação em ações formativas, Horas-Atividade e tempo diferenciado para as atividades extraclasse, além de um maior ou menor tempo em sala de aula com os alunos. Apenas 24,8% dos docentes estavam enquadrados em jornada de tempo integral e conseqüentemente tinham uma melhor remuneração, do que os enquadrados nas demais jornadas oferecidas.

O professor iniciante na carreira, como está adentrando o contexto profissional pela primeira vez

1 Os novos docentes ingressantes na RME a partir de 2016, só poderão optar pelas jornadas (já adequadas à Lei do Piso Salarial) de tempo parcial ou integral.

talvez necessite de um acompanhamento maior do que aquele que é ingressante na rede, que pode contar não só com a experiência, mas também com alguns recursos pedagógicos. No entanto, esse também terá que estabelecer novos vínculos profissionais, conhecer uma nova cultura e adaptar-se a um novo contexto, por isso, em ambos os casos, é indispensável que haja, nas unidades escolares, um processo de apoio e acompanhamento aos iniciantes. E para que essas iniciativas não fiquem à mercê da boa vontade dos gestores das escolas, o processo de indução deve ser incorporado às políticas públicas de formação e DP docente.

Em relação à fase de iniciação, os dados dessa pesquisa permitem questionar a interpretação baseada exclusivamente nas peculiaridades do ciclo profissional, conforme demarcado por Huberman (2013). Outras questões, muito mais sérias e complexas devem ser consideradas, como, por exemplo: uma carreira marcada por muita oscilação e diversidade, refletida nas trocas contínuas de escolas e de níveis de ensino, nas jornadas de trabalho diferenciadas, que vão condicionar a participação maior ou menor do professor em momentos de trabalho coletivo ou formação continuada. Outro fator importante a ser considerado é a própria organização das escolas para atender tamanha diversificação, o que pode criar condições extremamente difíceis tanto para constituir

um coletivo profissional, quanto para promover ações de apoio e acompanhamento ao iniciante. Todas essas situações, que não são favoráveis ao desenvolvimento profissional, vão exigir a constante adaptação do professor e o sentimento de ter que começar de novo, um grande número de vezes.

Enquanto o docente não atingir a estabilidade funcional, caracterizada pela escolha de uma sede na qual vai estabelecer uma fixação, ele continuará vivenciando a fase de exploração e lutando pela sobrevivência no trabalho, pela adaptação aos diferentes contextos e níveis de ensino. Por este motivo, considera-se que o recorte do período que caracteriza o início da docência tem, necessariamente, que levar em conta as condições de trabalho que são destinadas aos professores. Enquanto não houver políticas específicas voltadas à fase de indução e uma organização da rede de ensino que possibilite ao professor condições mais adequadas de exercício profissional, haverá sempre o risco de que os iniciantes desistam da profissão.

Tardif e Lessard (2014, p.90) já alertaram que a experiência relativa à aprendizagem da profissão dos docentes que trabalham em situações precárias é mais complexa e difícil. Para os autores “[...] os professores em situação precária levam mais tempo para dominar as condições peculiares ao trabalho em

sala de aula, pois mudam frequentemente de escola e defrontam-se com turmas mais difíceis. ”

A pesquisa mostrou que os primeiros anos de trabalho na RME, são marcados, em grande medida, por uma situação pouco facilitadora do DP para a maioria dos professores, trazendo grande complexidade no processo de constituição da identidade profissional, e da construção das maneiras de ser e estar na profissão. As dificuldades enfrentadas, que são definidas por uma carreira que não considera as características do período de inserção na carreira ou na rede, podem intensificar o sofrimento do sujeito e de acordo com Clot (2007) caracterizar um desenvolvimento impedido ou uma amputação do poder de agir, que pode paralisar o indivíduo ou como alerta Lima (2006, p. 12) “levá-lo ou a um conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino” ou até à desistência da profissão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” o inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 jul. 2008. p. 1.

____. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica, 2007. Brasília: INEP/MEC, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf>. Acesso em: 06 de maio de 2017.

BURKE, P. J.; CHRISTENSEN, J. C.; FESSLER, R. Teacher Career Stages: implications for Staff Development. Phi Delta Kappa Educational Foundation. Arlington-VA: Bloomington, 1984.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação. São Paulo: PUC/SP, n. 6, p. 9-27, jan/jun-1998.

CLOT, Y. A função psicológica do trabalho. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DUARTE, A. et al. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: FCChagas, v. 38, n.133, p. 221-236, jan./abr. - 2008.

FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas. Portugal: Edições Pedago, 2009.

GARCÍA, C. M. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto: Editora Porto, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais da reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (orgs.) Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.p.33-44

GUARNIERI, M. R. (org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2005.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época).

LIMA, E. F. de et al. (Org). Sobrevivências no início da docência. Brasília: Liber livro, 2006.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: revista de ciências da educação. Lisboa-Pt: Universidade de Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr - 2009.

MAY, T. Pesquisa social: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: FCChagas, v.40, n.140, p. 479-506, maio/ago. 2010.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, Campinas: Cedes/Unicamp, ano 21, n. 73, p.209-244, dez - 2000.

_____; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: FOCALIZANDO OS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

ELAINE GOMES MATHEUS FURLAN

Universidade Federal de São Carlos-SP /

UFSCar

INTRODUÇÃO

O interesse pelos professores, de modo geral, tem se destacado ao longo do tempo e em diferentes lugares entre as preocupações de teóricos, estudiosos e governantes. Há dedicação e intensidade crescentes nos trabalhos envolvendo tanto aspectos relativos à formação

quanto em aspectos referentes à prática, abrangendo o âmbito nacional e internacional e ampliando questões, inquietações, temas e estudos sobre o aprender a ensinar em diferentes situações, dentre elas o início da carreira docente. (MARCELO, 1998; ZEICHNER, 1998; MARIN, BUENO e SAMPAIO, 2003).

Neste contexto, este estudo focaliza aspectos de uma tese de doutorado (FURLAN, 2011), que teve como preocupação central dar voz aos professores iniciantes de Química, procurando contribuir com o campo da Formação de Professores (ANDRÉ, 2010). Apesar de bastante estudado, ainda há muito a ser explorado nessa área e principalmente sobre a temática do professor iniciante com atuação no nível médio de ensino.

O ensino médio brasileiro apresenta um campo fértil para pesquisas, principalmente envolvendo a área do ensino da Química, pois os poucos estudos existentes geralmente exploram conceitos específicos, comparações de metodologias, atividades experimentais, com pouca ênfase no professor especialmente no contexto de sua inserção e socialização com a cultura da escola.

Apesar dos movimentos de expansão, nas décadas de 1970 e 1980 em relação ao ensino fundamental e o grande avanço nas matrículas do ensino médio na década de 90 – retratando que de 1990 a 2000 o número de matrículas mais que duplicou (BRASIL, 2002) – o percentual de

jovens entre 15 e 17 anos que estavam matriculados no ensino médio em 2002 era em torno de 32%. Nos anos posteriores, constatou-se que a porcentagem de matrículas da população com idade prevista para cursar o ensino médio, aumentou, mas o quadro apresentava que em torno de 50% de jovens entre 15 a 17 anos não estavam matriculados nesta etapa da educação básica. Além disso, “milhões de jovens, com mais de 18 anos, e adultos não concluíram o ensino médio, configurando uma grande dívida da sociedade com esta população” (BRASIL, 2008, p. 3).

Mais recentemente (BRASÍLIA, 2017)¹ alguns dados referentes às matrículas no ensino médio ainda apresentam preocupações: Apesar de 12,2 milhões de matrículas nos anos finais do ensino fundamental, há registro de apenas 8,1 milhões de matrículas no ensino médio. Desses, 22,4% dos matriculados estudam no período noturno e 12,5% dos matriculados estão em escolas privadas, que cresceu 4,5% em oito anos. Continua evidente, portanto, a necessidade de maior dedicação no sentido de incentivar os jovens para o

1 O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais de educação das 27 unidades da federação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008. (BRASÍLIA, 2017).

ensino médio, assim como direcionar pesquisas que possam desvendar a realidade deste nível de ensino.

Dados atuais, por meio de notas estatísticas (BRASÍLIA, 2017), atestam que dos 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica brasileira, 75,6% trabalham exclusivamente na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais. Em relação, especificamente ao ensino médio são atuantes 519,6 mil professores; desses 58,2% atuam em uma única escola e do total de docentes que atuam nas turmas de ensino médio, 93,3% têm nível superior completo (82,9% têm nível superior completo com licenciatura). Portanto, o campo da Formação de professores é bastante fértil, principalmente no que tange estes segmentos.

Alguns estudos indicam esta potencialidade. Goulart, Sampaio e Nespoli (2006) alertam para as questões da universalização do ensino, especialmente sobre a oferta e a transição do ensino fundamental para o médio e as lacunas que isso apresenta. Fatos que podemos refletir, também, a partir dos dados citados acima sobre as matrículas.

Reis (2006) apresenta uma discussão interessante e muito importante para contextualizar o ensino médio no Brasil, mostrando a organização da educação no país, a partir da compreensão de movimentos internos e externos à elaboração e tramitação da legislação educacional. Uma questão central desse estudo trata

da formação e seleção do professor do ensino médio, destacando a pouca atenção dada a este nível de ensino que possui como desafio o trabalho com jovens. A autora alerta:

(...) O ensino médio configurou-se historicamente como um campo minado por relações de força e poder, palco de disputas e alvo constante das sucessivas políticas educacionais, supondo-se que deveria aguçar, portanto, a realização de quantidade mais expressiva de investigações. A baixa incidência de estudos se comprova em revisão efetuada nos anais de três importantes eventos acadêmicos: o XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), o VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste e a 27^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), todos realizados em 2004. Apenas dois trabalhos em cada um dos encontros tinham como foco o ensino médio; ou seja, 6 produções somando-se os três eventos. (REIS, 2006, p. 14).

São informações que corroboram o estudo de Mariano (2006) em relação às produções da Anped e Endipe, no período entre 1995 a 2004, reforçando a pouca ênfase nesse nível de ensino. Além disso, intensificam o debate a respeito das relações de poder postas historicamente

e possíveis interferências nos processos de socialização e constituição de identidade docente, especialmente no que tange o início da carreira.

A esse respeito, alguns estudos têm demonstrado que é um período inicial envolvendo tensões, dúvidas e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, mas adquirindo conhecimento profissional. No sentido de compreender a evolução dos professores há destaques para conexões entre as idades, os ciclos de vida dos professores e suas características profissionais e pessoais (HUBERMAN, 1992; MARCELO, 1998, TARDIF, 2002; MARIANO, 2006).

Neste sentido, há um alerta para uma articulação entre os aspectos sociais e individuais no contexto mais amplo da profissão docente, pois mesmo que os professores possuam uma formação comum e trabalhem em uma mesma instituição, estão sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis e suas práticas ou representações – por mais específicas ou originais que possam ser – que ganharão sentido quando colocadas em destaque em relação à situação coletiva de trabalho, em que certos aspectos são interiorizados, adaptados, modificados ou definidos ao longo da carreira profissional. Sendo assim, compreender aspectos singulares do início da carreira e os desdobramentos a partir disso podem contribuir para a compreensão dos processos que envolvem a construção da identidade docente.

A PESQUISA

A partir de um estudo preliminar, a respeito do ensino médio no Brasil e dos professores atuantes no estado de São Paulo, ampliou-se um campo fértil para pesquisas. Sem a intenção de esgotar o assunto, mas contribuir para a compreensão mais abrangente, procurou-se compreender, por meio de questionários, aspectos da rede pública e privada de ensino e quem são os professores atuantes na disciplina de Química de uma cidade do interior paulista, localizada em uma região que abarca várias universidades e cursos com essa especificidade.

Para realizar o mapeamento dos professores nas escolas, foi necessário um questionário com questões sobre a formação e atuação profissional dos docentes. A princípio foi solicitado o preenchimento aos professores da área de ciências exatas e biológicas, pois como os cursos de formação, em geral, permitem atribuições para mais de uma disciplina, poderia haver, por exemplo, algum professor formado em Química dando aulas de Física ou Matemática, assim como algum professor formado em Biologia ou Física, dando aulas de Química. Além disso, havia professores eventuais e monitores, que também davam aulas de Química, independente da sua formação. A intenção era encontrar os licenciados e atuantes na disciplina de Química; entretanto, como

este universo era desconhecido tornou-se necessária a procura desses professores em cada escola.

Em algumas escolas públicas foi possível conversar pessoalmente com alguns professores, aproveitando os horários de entrada e saída e intervalos de aulas, explicando a pesquisa e solicitando que eles participassem, preenchendo os questionários. Em relação às escolas particulares, de maneira geral, os contatos foram pelo telefone e ficaram centralizados na coordenação pedagógica. Foram poucas escolas que permitiram a entrada para explicação da pesquisa aos professores. A maioria solicitou que os questionários fossem deixados na recepção, juntamente com uma carta de apresentação explicando os objetivos da pesquisa, para posteriormente serem analisados pela direção da escola com o intuito de verificar se os professores poderiam respondê-los. Em alguns casos, a coordenação não demonstrou sequer o menor interesse em colaborar, dificultando bastante o contato com os professores.

Este mapeamento, realizado entre 2008 e 2009, revelou o universo de 15 escolas públicas estaduais e 14 particulares de ensino médio na cidade, com 42 professores de Química lecionando; desses, 14(05 atuantes nas escolas públicas e 09 nas escolas particulares) corresponderam aos critérios previstos para o processo de entrevistas, pois atenderam os seguintes requisitos: professores atualmente atuantes

na disciplina de Química, com experiência docente inferior a sete anos e licenciados em Química.

A partir do tema proposto e das inquietações, foi realizada uma investigação qualitativa, por ser uma metodologia que destaca a descrição e a indução ao estudo das percepções pessoais. A seguir serão apresentados os resultados das entrevistas com os 14 professores selecionados (06 homens e 08 mulheres) focalizando aqui as condições de ingresso na carreira docente, o processo de socialização e construção de identidade profissional, bem como a aprendizagem da profissão por esses professores iniciantes no ensino médio, considerando as particularidades desta etapa do ensino básico.

AMPLIANDO AS QUESTÕES NA DIREÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE, PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DOCENTE.

Apesar de ser impossível esgotar o assunto quando se trata da formação de professores, reflexões surgiram, incluindo a intenção de estudar a inserção deste profissional no mercado de trabalho, ou seja, como o professor principiante inicia sua trajetória profissional, considerando que seus alunos serão iniciantes no ensino médio, muitas vezes em escolas

diferentes das estudadas até então e, além disso, serão também iniciantes em algumas disciplinas, como é o caso da Química, podendo interferir no processo de socialização profissional do professor.

Neste sentido, fortalece a necessidade de dar voz aos professores, não somente para detalhar os sentimentos envolvidos, mas principalmente para definir o contexto em que este professor está inserido, identificando quais expectativas, frustrações, descobertas e mecanismos de sobrevivência (HUBERMAN, 1992) são desenvolvidos para sua sustentação e superação das dificuldades.

Diante disso, foi possível detectar que o primeiro caminho imaginado pelos professores no início da carreira é o de procurar trabalho na rede pública de ensino, por meio de atribuições de aulas pela Diretoria de Ensino, concursos e/ou investir nos contatos com escolas privadas, atuando em geral como monitores. São muitas as reclamações, os esforços, os acertos e os erros. Alguns se sentem angustiados pela incerteza das aulas, pela falta de respeito por parte dos alunos, por serem considerados *eventuais*, *monitores* e não professores, além das dificuldades em relação à falta de continuidade do trabalho, já que o que conseguem é quase sempre um trabalho esporádico. Caracteriza-se, portanto, o peso que é atribuído ao professor pelo fato de ter ou não experiência docente.

Estudos tem demonstrado preocupações a esse respeito, em diferentes perspectivas e segmentos de ensino, contudo com preocupações pertinentes sobre os professores atuantes, suas necessidades, dificuldades e mecanismos desenvolvidos para continuarem na profissão, incluído as continuidades e rupturas durante os processos de socialização (GUARNIERE, 1996; FERREIRINHO, 2004; KNOBLAUCH, 2008).

Em relação ao conceito de socialização vale lembrar aqui que se trata de um processo permanente em que se constituem as aprendizagens das relações sociais com assimilação de valores, crenças, normas e conhecimentos de uma comunidade. A socialização pode ser pautada em um processo de apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido e pode ser definida “como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (BERGER & LUCKMANN, 2007, p. 175).

Neste âmbito, encontram-se as aprendizagens profissionais e os desdobramentos durante a carreira, com foco aqui para a docência. A institucionalização da carreira constitui uma realidade social e coletiva, em que os indivíduos, geralmente, são direcionados a seguir a trajetória dos precedentes desempenhando papéis que remetem a normas, nem sempre formais, que são apreendidas durante processos de socialização profissional, portanto, as interações podem modificar

tanto a trajetória desses indivíduos, quanto à das ocupações que eles assumem. Entretanto, a construção das identidades docentes não podem se reduzir somente a esses discursos; há de se considerar, também, um conjunto de variáveis, tais como, a biografia do sujeito, envolvendo questões da sua história familiar e pessoal, no conjunto dos diversos processos de socialização, além de aspectos individuais e coletivos, estáveis e provisórios, que resultam nas identidades dos sujeitos, que segundo Dubar (2005) são marcadas pela dualidade de dois processos heterogêneos (*relacional e biográfico*) presentes na construção da identidade profissional dos indivíduos. Desta forma, percebe-se que a identidade é o produto das sucessivas socializações, prevalecendo a articulação desses processos identitários e autônomos de tal forma que cada um pode ser identificado pelo outro, ou, por outro lado, pode recusar essa identificação e se definir de outra forma; em ambos os casos a identificação utiliza categorias disponíveis e socialmente legítimas.

Dubar (2005) expõe alguns pontos de vista sobre estes aspectos obedecendo a uma preocupação com a ordem histórica a partir dos anos 1980 com correntes que promoveram novos conceitos e novas concepções da socialização, o que vai fecundar a abordagem construtivista de Peter Berger

e Thomas Luckmann (2007) na expressão “construção social da realidade”, proporcionando a emancipação do conceito do campo escolar e da infância e permitindo que se aplique ao campo profissional conectado às problemáticas da mudança social. Isso se deve à distinção entre “socialização primária” e “socialização secundária”, definindo a socialização pautada em um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades relacionando-a as demais esferas de atividade, incluindo a profissional, ao longo da existência humana.

A “socialização primária” é experimentada pelo indivíduo ainda na infância e em virtude dela, torna-se membro de uma sociedade. Subsequente está a “socialização secundária”, ou seja, um processo que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo e está ligada à aquisição de funções específicas com raízes na divisão do trabalho. Essa exige aquisição de vocabulários próprios em certas funções – o que induz à interiorização de rotinas e interpretações em um campo institucional – além de situações tácitas que envolvem um processo de entendimento dos “submundos” que podem contrastar com aspectos adquiridos anteriormente ocasionando crises causadas pelo reconhecimento de que aquele mundo herdado não é o único existente, embora tenha uma localização social muito particular. Portanto, em relação ao conceito

de socialização cabe destacar aqui que se trata de um processo permanente no ser humano, por meio do qual os indivíduos realizam a aprendizagem das relações sociais, assimilando valores, crenças, normas, rituais e conhecimentos de uma comunidade.

O professor, assim como qualquer indivíduo, nasce inserido em uma estrutura social, porém durante sua trajetória procura significados para sua localização nessa estrutura incorporando determinações sociais que exigem a compreensão de situações de tal forma que a identidade que vai se construindo se torna “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

Para compreender melhor aspectos que cercam a entrada do professor de Química na carreira docente, os processos de socialização vivenciados e os reflexos na construção da identidade, algumas questões são levantadas tecendo considerações sobre os contatos e interações vivenciados durante as trajetórias dos sujeitos desta pesquisa. Englobam-se aspectos da socialização primária e secundária, no contexto de várias instituições como, por exemplo, o ambiente escolar e as representações apreendidas enquanto aluno e, posteriormente, como professor, a fase inicial

privilegiando a percepção dos docentes a respeito do período de atribuição de aulas, processos seletivos ou concursos, contato com superiores, colegas, alunos e com a organização da escola.

Pelas evidências apresentadas os iniciantes percebem que há regularidades, especialmente em relação às rotinas e organização do sistema de ensino (público ou particular), mas há, também, singularidades envolvendo as interações vivenciadas em diferentes escolas, principalmente quando os professores enfatizam as relações pessoais e sociais como fundamentais para o sentimento de pertença a um determinado grupo e espaço profissional. Portanto, são muitas situações que propõem aos professores adaptar-se ao meio onde exercem a sua função, para compreenderem as necessidades e poderem responder com eficácia às exigências desse meio (MARCELO, 1999).

Nesta linha, os dados vão mostrando, inclusive, como essas relações refletem diretamente no trabalho dos iniciantes, determinando aspectos que podem levar ao sucesso e permanência ou fracasso e desistência da profissão docente, evidenciando como os processos de socialização vivenciados ao longo da trajetória dos sujeitos conduzem a construção da identidade docente nas interações com os agentes e na inserção na cultura escolar, compreendida e discutida aqui na perspectiva de Pérez Gómez (1998) e Julia (2002). Neste sentido é

necessário observar ações e contextos que interagem e se cruzam em uma trama de significados, rituais, valores, normas, que são próprios da cultura escolar; a heterogeneidade e a diversidade que permeiam as interações na escola não permitem considerá-la como um universo fechado e isolado do contexto social.

As interações vivenciadas no ambiente de trabalho desempenham papel fundamental para a construção da identidade docente. São muitas situações que propõem aos professores adaptar-se ao meio onde exercem a sua função, para compreenderem as necessidades e poderem responder com eficácia às exigências desse meio.

Apesar de as escolas serem consideradas como espaços coletivos de trabalho, envolvidos por um sistema de relações entre seus atores, percebe-se que suas características são específicas de acordo com sua cultura instaurada e própria e nisso está pautado, também, o poder dos dirigentes. Neste sentido, aspectos voltados para a gestão e organização escolar aparecem com intensidade como um dos principais aspectos que diferenciam uma escola da outra.

Portanto, são muitas as dificuldades que os iniciantes indicam encontrar nesta fase da carreira docente, sinalizando aspectos importantes para a construção da identidade profissional. Tanto os professores de escolas particulares como os atuantes nas escolas públicas

percorrem vários ambientes escolares ao ingressar na profissão; passam por várias escolas, convivem com muitos colegas, com recepções e aceitações diferentes em cada lugar. Cada mudança requer uma disposição interna por parte do docente em realizar uma leitura rápida das condições básicas do funcionamento da escola, das regras, valores, rituais, enfim, da cultura escolar presente e isso é retratado por eles de forma a ressaltar as dificuldades para pertencimento a um corpo docente, para a aceitação dos alunos e para a continuidade de um trabalho planejado e regular ao longo do ensino médio, especialmente na disciplina de Química que, em geral, é novidade para os alunos, principalmente das escolas públicas.

Dos nove professores atuantes em escolas particulares, apenas quatro trabalham em uma única escola. Isso se modificou um pouco em relação aos professores que atuam em escolas públicas, ou seja, a maioria deles trabalha em uma única escola e apenas dois professores complementam sua carga horária em outra escola, no entanto, evidenciam o longo percurso, passando por várias escolas, às vezes em diferentes cidades, até conseguirem concentrar o maior número de aulas em uma escola, principalmente em relação à especificidade da área que tem apenas duas aulas de Química por semana em cada ano do ensino médio. Isso explica melhor os dados do censo 2016 (BRASÍLIA, 2017),

que apenas quantificam o número de professores que trabalha em uma única escola de ensino médio.

Cavaco (1991) também apresenta preocupações com estes aspectos, especialmente com os professores em situação não regular, muito comum quando iniciam na profissão, ou seja, que necessitam se movimentar por muitas escolas e por muitos níveis de ensino, necessitando de adaptações diferentes, compatíveis a cada público ou organização.

De todo modo, os professores concordam que é uma fase de aprendizado e que é primordial o empenho e a vontade para ensinar. Isso corrobora algumas pesquisas que têm demonstrado que é um período de tensões e aprendizagens intensivas, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de certo equilíbrio emocional (MARCELO, 1998).

Trata-se, portanto, de uma fase rica em aprendizados pessoais e profissionais, que pode ser reforçada por aspectos específicos no sentido de produzir elementos de identificação ou rejeição, continuidades ou rupturas; isso irá depender das motivações dos sujeitos para a aquisição de novos conhecimentos, além de como lidam com as situações de entendimentos dos “submundos” que podem reforçar ou contrastar aspectos adquiridos nos processos de socialização vivenciados.

Nos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa foi possível perceber características de motivação assim

como as dificuldades por estarem começando e serem considerados *novos e sem experiência*, envolvendo um tatear constante, preocupações e questionamentos indicados por Huberman (1992) como aspectos de *sobrevivência e descoberta* que incluem o confronto com a complexidade da situação profissional.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os resultados demonstram características marcantes da fase inicial da carreira docente, ou seja, a presença de motivação, interesses, experimentação, descobertas, dificuldades, além de aspectos explorados por parte dos iniciantes como, por exemplo, seus percursos iniciais em busca de certa estabilidade em uma determinada escola. Além disso, os principiantes alertam para a necessidade de descobrir, explorar e sobreviver por meio de um tatear constante, procurando se adequar às condições de trabalho; são situações tácitas, assim como as da rotina da escola, que os iniciantes vão observando, perguntando e aprendendo com a vivência.

No contexto dos processos de inserção profissional, socialização e construção da identidade docente, muitas questões emergem e este estudo não tem a pretensão de elucidar todas. Contudo, situações vivenciadas pelos sujeitos desta pesquisa ajudaram a esclarecer alguns aspectos.

Na dimensão estudada não há grandes diferenças nos processos de socialização entre as situações vivenciadas nas redes pública e particular de ensino, mas sim entre as diferentes escolas. Os professores entrevistados evidenciam dificuldades no início da carreira, necessitando de adaptação e aquisição de conhecimentos legítimos e elaboração de estratégias para sobrevivência e permanência na profissão; carregam em seus depoimentos movimentos de continuidade ou ruptura com aspectos interiorizados ao longo de suas trajetórias, repensando aspectos vivenciados e consideram outros que até então, para eles, não faziam parte do contexto. É um processo de amadurecimento permitido pela evolução da socialização, contribuindo para a construção da sua identidade.

De todo modo, a reflexão sobre as vivências, influências e escolhas sobressaem de modo a auxiliar os principiantes nesta fase inicial da carreira docente, especialmente considerando as especificidades do contexto em que atuam: o ensino médio e o trabalho com jovens, elementos ainda férteis para muitos outros estudos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre-RS: PUC/RS, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010, p. 174-181.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Sistema Educativo Nacional de Brasil. 2002 / Ministério da Educação de Brasil (MEC/INEP) y Organización de Estados Iberoamericanos. Textos y gráficos: Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación de La Ciencia y La Cultura (OEI), 2003. Edición: Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación de La Ciencia y La Cultura (OEI), 2003. Bravo Murillo 38/28015 – Madrid/España.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil. 2008 (GT interministerial instituído pela Portaria nº 1189 de 05 de dezembro de 2007 e Portaria nº 386 de 25 de março de 2008).

BRASÍLIA-DF. Censo escolar da educação básica 2016. Notas estatísticas. INEP. Fevereiro, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 31/01/19.

CAVACO, M. H. 1991. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa, A. (Org.). Profissão Professor. Porto-Pt: Porto, 1991, p. 155 – 191.

DUBAR, C. A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005

FERREIRINHO, V. C. Começar de novo: práticas de socialização do professor em início de carreira. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) São Paulo: PUC-SP, 2004

FURLAN, E. G. M. *O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de Química*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) São Paulo: PUC/SP, 2011.

GUARNIERI, M. R. Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação da profissão. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1996.

GOURLART, O. M. T., SAMPAIO, C. M., NESPOLI, V. O desafio da universalização do ensino médio. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto-Pt: Porto, 1992, p. 31-61.

JULIÁ, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá-Pr: UEMaringá / SBHE, nº 01, 2001, p. 09-43.

KNOUBLAUCH, A. Aprendendo a ser professora: um estudo sobre socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. Tese (doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) São Paulo: PUC-SP, 2008.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro-RJ: ANPED, nº 09, set-dez/1998, p. 51-75.

_____ Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARIN, A. J., BUENO, J. G. S., SAMPAIO, M. M. F. A escola como objeto de estudo: tendências das dissertações e teses brasileiras sobre a escola – 1981/1998. Trabalho apresentado no Seminário: “Perspectivas de pesquisa sobre escola” – PUC-SP, 2003.

MARIANO, A. L. S. A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e ENDIPE. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos-SP: Universidade Federal de São Carlos, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. L. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madri-Es: Morata, 1998.

REIS, R. R. O professor do Ensino Médio Público Estadual de Santos (SP), sua formação e seleção. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) São Paulo: PUC-SP, 2006.

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

ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. Revista Brasileira de Educação, nº 09. Rio de Janeiro-RJ: ANPED, nº 9, set-dez/1998, p. 76-87.

A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES ALFABETIZADORAS DE PROFESSORAS DE PARANAÍBA-MS: ENTRE AS DIFERENÇAS E O PERTENCIMENTO COMUM

MILKA HELENA CARRILHO SLAVEZ

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Unidade Universitária de Paranaíba - MS / UEMS

O objeto de estudo *Alfabetização* e a preocupação com a *Formação de professores*, estiveram sempre presentes na trajetória desta pesquisadora, porém as lentes usadas para sua compreensão foram as das áreas de Linguística Aplicada e Psicologia, ora com

contribuições sobre especificidades próprias da língua materna, ora com conhecimentos a respeito de como os sujeitos aprendem a língua materna.

Em meados de 2004, com o início da carreira na universidade pública, após a aprovação em concurso, surgiu a necessidade de conhecer melhor a realidade daquele local para poder realizar um trabalho mais apropriado àquele contexto e, assim, desenvolver alguma atividade de extensão que pudesse contribuir com a melhoria da Educação Básica e, ao mesmo tempo, tornar-se campo específico de pesquisa.

As questões que envolvem, por exemplo, os fatores que levam os professores a escolherem e permanecerem nas classes de alfabetização, os saberes que eles adquirem ao longo de suas trajetórias ao exercerem esse ofício e a identidade profissional que desenvolvem, pareciam reunir as condições para propiciar uma compreensão sobre as necessidades formativas que se apresentam na prática e, com isso, fornecer elementos, para melhor direcionar o trabalho nas disciplinas Metodologia de Alfabetização e Estágio Supervisionado, com as quais trabalhava à época, e sobretudo, para investigar especificamente, o percurso de formação e construção de identidade profissional de professoras alfabetizadoras.

Os estudos realizados no doutorado possibilitaram à pesquisadora repensar, sob o olhar da Sociologia da Educação, alguns aspectos desse objeto de pesquisa e

conhecer outra perspectiva para estudar a alfabetização e compreender o processo de constituição identitária dos professores alfabetizadores.

Desse modo, a pesquisa realizada na perspectiva sociológica buscou entender o processo de construção da identidade do professor alfabetizador, tendo como referencial norteador, os conceitos de *socialização e identidade profissional docente*, segundo Berger (1986), Berger e Luckmann (2003), Dubar (1997), Tardif (2001; 2002) e Tardif e Raymond (2000).

Trata-se de identificar os processos de construção da identidade profissional nos percursos de socialização secundária das professoras, alvos deste estudo – o que, para Dubar (2005, p. 122), significa investigar, identificar e analisar os saberes especializados ou *professionais* que “(...) são definidos e construídos com referência a um campo especializado de atividades”.

É pela análise dos “mundos” construídos mentalmente pelos indivíduos a partir de sua experiência social que o sociólogo pode reconstruir melhor as identidades típicas pertinentes em um campo social específico. Essas “representações ativas” estruturam os discursos dos indivíduos sobre suas práticas sociais “especializadas” graças ao domínio de um vocabulário, à interiorização de “receitas”, à incorporação de um programa, à

aquisição de um saber legítimo que permita a um só tempo a elaboração de “estratégias práticas” e a afirmação de uma “identidade reconhecida”. (DUBAR, 2005, p. 129).

Para esse autor, o espaço de reconhecimento das identidades é, também, o espaço de legitimação dos saberes e competências associadas às identidades, ou seja,

(...) para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações. Esta perspectiva ancora a identidade na experiência relacional e social do poder e, portanto, faz das relações de trabalho o “lugar” em que se experimenta o enfrentamento dos desejos de reconhecimento em um contexto de acesso desigual, movediço e complexo ao poder. (DUBAR, 2005, p.151).

Da mesma forma, segundo Berger e Luckmann (1985), é possível considerar a identidade como o “elemento-chave da realidade subjetiva” e “em relação dialética com a sociedade”:

A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a. (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 228).

Investigando saberes de professores, Tardif (2000) Tardif e Raymond (2000) também trazem contribuições específicas para compreensão do processo de constituição da identidade docente. Para esses autores,

(...) se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIF, 2000, p.239).

Nesta perspectiva, a identidade das professoras, investigadas, é constituída a partir das relações que se estabeleceram, ao longo do tempo e nos espaços vividos, em suas trajetórias, envolvendo, desde sua condição social de origem, seu percurso escolar, os professores que as formaram, as professoras alfabetizadoras de que se lembram, sua entrada na profissão e condições de exercício do magistério, seus alunos, seus pares, as exigências legais da profissão, os materiais de ensino até a percepção delas próprias sobre suas identidades.

Assim, também foram utilizados, como referencial teórico, norteador da pesquisa, os estudos realizados por Berger (1986), Berger e Luckmann (2003), Dubar (1997; 2005) e Tardif (2000) sobre as teorias da socialização e socialização profissional docente, para compreender os percursos *identitários*, isto é, percursos em direção à identidade social e profissional das professoras investigadas. Este quadro teórico, portanto, permitiu identificar o processo de socialização e a construção da identidade profissional das professoras alfabetizadoras.

Na ocasião em que foi feito o estudo constatou-se, por meio de pesquisa bibliográfica e de levantamento de teses e dissertações, a existência de uma lacuna específica nas investigações sobre esta temática, o que permite configurar a relevância da pesquisa aqui exposta, ao investigar, ao longo das trajetórias e do exercício da

profissão das professoras alfabetizadoras, os motivos que as levaram à escolha e permanência, por opção, nas classes de alfabetização, considerando-se a percepção que expressaram sobre seu próprio trabalho como alfabetizadoras e procurando identificar elementos dos dois processos identitários básicos, apontados por Dubar (1997) – o biográfico e o relacional – que foram determinantes para a constituição de suas *identidades profissionais de professoras alfabetizadoras*.

Os estudos de Marin (1996 e 2002) e Giovanni e Marin (2007) demonstram um crescente interesse por pesquisas sobre formação de professores no Brasil. Essas pesquisas demonstram que as dificuldades enfrentadas por professores não são recentes. Resgatando problemas de modelos formativos propostos e implantados ao longo do século XX e começo do século XXI, as autoras apresentam como essas dificuldades permanecem e se agravam por décadas, mas apontam possibilidades de enfrentamento dessas dificuldades na formação de professores. Esse panorama é ainda mais grave, especialmente quando se considera a formação de professores alfabetizadores.

Considerando-se os estudos teóricos sobre socialização e construção de identidade profissional, a hipótese central que norteou esta pesquisa está relacionada à ideia de que as professoras que optaram por permanecer nas classes de 1º e 2º anos do ensino fundamental constroem suas

identidades como alfabetizadoras a partir de elementos identitários forjados em seus tempos e espaços biográficos e relacionais:

- tempos: práticas reconhecidas herdadas de gerações anteriores de alfabetizadores e de diretrizes/projetos impostos aos professores;
- espaços: estratégias identitárias desenvolvidas nos espaços das instituições que os indivíduos percorrem em suas trajetórias sociais e profissionais.

Os sujeitos selecionados foram professores dos 1º e 2º anos do ensino fundamental de escolas estaduais, municipais e particulares da cidade de Paranaíba, MS. Foram escolhidos esses dois anos porque, no Estado de Mato Grosso do Sul, havia sido implantado o ensino fundamental de nove anos e, portanto, a série que correspondia à pré-escola, atualmente, é o 1º ano, e aquela que era denominada 1ª série agora corresponde ao 2º ano.

Para selecionar os sujeitos da pesquisa foram utilizados, como instrumentos iniciais para coleta de dados, questionários, elaborados de acordo com a perspectiva apontada por Januário (1996) e Ludke e André (1986). Eles foram aplicados em 54 professores

de escolas estaduais, municipais e particulares, existentes no município. A partir das respostas apresentadas nos questionários, foi possível identificar aqueles professores que vinham escolhendo salas de alfabetização e nelas permanecendo há mais de 10 anos.

Uma vez identificados os professores que atuavam há mais de dez anos nas classes de alfabetização, 25 professores, foi então possível realizar contatos com eles. O contato foi feito por telefone, os números foram fornecidos nas respostas dos questionários respondidos no ano anterior, por isso alguns números de celulares não atendiam, possivelmente por terem sido desativados ou mudados. Algumas professoras contatadas não se dispuseram a responder a entrevista, alegando falta de tempo. Desse modo, foram selecionadas seis professoras que concordaram em participar da pesquisa.

Assim, as entrevistas, que duraram, em média, três horas, foram agendadas previamente e realizadas em uma sala da Universidade, em horários e dias escolhidos pelas alfabetizadoras. Em um único caso, foi feita na residência da entrevistada. Foram entrevistas semi-estruturadas, intensivas e em profundidade, que possibilitaram o conhecimento da história de vida e percurso identitário profissional das seis professoras, observando-se as orientações apontadas por Januário (1996), Ludke e André (1986) e Zago (2003).

Vale observar que tais entrevistas foram realizadas com auxílio de um roteiro norteador considerando: questões, hipótese e objetivos da pesquisa e, sobretudo, os conceitos teóricos norteadores da pesquisa. O roteiro foi construído, portanto, contemplando os seguintes blocos de informações:

- 1º Bloco – Dados Pessoais
- 2º Bloco – Perfil sócio-econômico-cultural
- 3º Bloco – Percurso de formação
- 4º Bloco – Experiência / Atuação profissional
- 5º Bloco – Trabalho docente em ação

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, após anuência dos entrevistados, transcritas na íntegra, de forma literal, e acrescidas de observações da entrevistadora/pesquisadora.

Para a análise dos dados obtidos, optou-se pela organização de quadros-síntese de informações, extraídas dos depoimentos nas entrevistas, organizados em categorias propostas por Berger y Luckman (2003), Dubar (1997) e Tardif (2000), identificando e caracterizando a trajetória profissional das professoras entrevistadas, seus processos de socialização e construção de identidade profissional:

- Dados referentes ao perfil das professoras entrevistadas (pessoal, familiar, sócio-cultural);
- Dados referentes ao percurso de formação das alfabetizadoras;
- Dados relativos à experiência profissional das professoras;
- Dados acerca das condições de atuação profissional;
- Dados relativos aos olhares dos outros significativos sobre o trabalho das alfabetizadoras ao longo de seu percurso profissional;
- Dados referentes aos conhecimentos considerados necessários para alfabetizar e às referências para as aprendizagens sobre a profissão;
- Dados acerca da rotina de sala de aula e da relação com os alunos;
- Dados relativos às impressões das professoras sobre suas próprias condições como alfabetizadoras.

Para organização desses quadros, procurou-se utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo dos depoimentos das professoras, nas entrevistas, visando a identificar elementos indicadores de seu percurso na construção da identidade profissional de alfabetizadora.

Tais quadros alimentaram, por sua vez, a construção de perfis das professoras entrevistadas, baseados em parte nos “retratos sociológicos”, procurando expressar o percurso identitário das entrevistadas. Tomou-se por base os procedimentos metodológicos criados por Bernard Lahire (2004) apresentados na obra *Retratos sociológicos: Disposições e variações individuais*. Para mostrar as forças e contraforças, às quais os indivíduos são submetidos desde a infância e que determinam seus comportamentos e atitudes, o autor realiza entrevistas com oito pessoas sobre temas diferentes, como: escola, família, trabalho, sociabilidade, lazer, atividades culturais, corpo.

CONCLUSÃO

Havia a suspeita, no início desta investigação, de que a complexidade que envolve a etapa destinada à alfabetização afastaria professores experientes dessas classes, de modo que outros professores (em geral, os iniciantes, ou os mais novos na unidade escolar) assumiriam essa responsabilidade. Mas, também considerava a existência de professores que escolhem essas classes e nelas permanecem por opção. Desse modo, essas decisões pareciam estar relacionadas a aspectos próprios da identidade profissional que esses professores constroem ao longo de suas trajetórias.

No esforço empregado para confirmar a elaboração da hipótese, foi possível avaliar melhor a realidade das alfabetizadoras do município onde se localiza a Universidade onde trabalho, a análise dos dados obtidos nas entrevistas, realizadas com seis professoras alfabetizadoras, permitiu confirmar a hipótese formulada por meio do contraste entre os aspectos que as diferenciam dos demais professores e os traços comuns – reconhecidos pelas professoras e salientados por mim no exame das respostas. Exponho aqui os aspectos que as diferenciam dos demais professores:

- Habilidade para lidar com os diferentes níveis das crianças;
- Responsabilidade pelo início da alfabetização formal;
- Compromisso e responsabilidade maior para não permitir que a criança prossiga sem aprender;
- Atenção para perceber quando começa a leitura e os avanços nesse aprendizado;
- Apresentação da leitura e da escrita para a criança, como um papel fundamental para sua vida, que vai utilizar para conseguir aprender;
- Preparação maior e especialização no que se refere à alfabetização.

Coloco também, em destaque, os traços observados que as professoras alfabetizadoras têm em comum:

- Utilizam do conhecimento sobre as fases do desenvolvimento criança para melhor direcionar as atividades;
- Consideram as necessidades individuais e o tempo necessário para cada criança aprender;
- Organizam a rotina com atividades apropriadas ao início da alfabetização;
- Sentem-se realizadas ao verem seus alunos lendo, produzindo um pequeno texto, efetuando atividades mais avançadas ou agindo com maior independência.

A análise dos traços comuns a todas alfabetizadoras revelou que apenas os quatro primeiros aspectos identificados são exclusivos à alfabetização. Nos dois primeiros itens é evidente a influência da psicogênese da língua escrita bastante difundida por Emília Ferrero, a partir da década de 1980, período que coincide com a época em que as alfabetizadoras se formaram no magistério. Além, é claro, dos cursos de formação continuada como o PROFA, mencionado por elas e que também segue essa mesma linha construtivista.

O elemento comum às duas operações denominadas diferenciação e generalização, conforme Dubar (2009) é a identificação de e pelo outro, ou seja, a “alteridade”. Esta alteridade depende do modo como são valorizados na sociedade, de como são vistos pelos outros. Desse modo, não é difícil entender o estranhamento apresentado pelas professoras diante do desafio de definirem-se como alfabetizadoras e, portanto, assumirem uma identidade como tal.

Diker & Terigi (2008) também contribuem para o debate dessa questão, quando destacam as ideias de “*generalidade*” e de “trabalho com crianças” que cercam as referências da sociedade em geral acerca da profissão do “professor do primário”. Nas palavras dessas autoras:

A diferença do que sucede com os mestres do primário em que não existe uma identificação com um campo disciplinar especializado, e os mestres dos ciclos subsequentes só apresentam uma forte identificação com o saber especializado. Assim, com os professores do primário se dá o caso de outorgar maior importância a umas áreas que a outras, mas ele tem mais a ver com uma valoração social que com uma identificação pessoal do professor com o saber especializado; neste caso o que predomina como elemento de identidade forte é o trabalho genérico de ‘ser o que ensina as crianças’. ... (p.142)

Nos depoimentos de cada uma das professoras foi possível identificar o que é único e peculiar ao seu próprio percurso e contextos pessoal e profissional, bem como o que é comum e partilhado por todas as professoras. Nas palavras de Dubar (2009): “não há identidade sem alteridade”, o que supõe o reconhecimento do outro pelo profissional em questão e de si mesmo pelo outro. Ou seja: “(...) eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro” (DUBAR, 1997, p.104).

Saliento essas características para reafirmar a minha tese de que há, sim, uma especialidade própria ao professor alfabetizador, obtida por meio de seus percursos identitários, biográfico e relacional, associada ao trabalho desenvolvido pelos professores que atuam nas classes de alfabetização.

Houve uma resistência inicial das professoras alfabetizadoras para diferenciarem-se dos demais professores, mas foi rapidamente superada quando instadas a identificarem, em suas atuações, os aspectos que evidenciam as diferenças. Assim, retomando novamente Dubar (2009), a “identidade é a diferença” e, ao mesmo tempo, “a identidade é o pertencimento comum”.

Esta investigação mostrou o peso do percurso de formação, das condições de ingresso e atuação dos professores nas escolas, dos aspectos que geram satisfação e insatisfação nesses profissionais. Mostrou,

enfim, que a identidade dessas professoras parece estar menos ligada à formação inicial (que, segundo as entrevistadas, não as prepara para alfabetizar), e muito mais determinada pelos contextos de vida pessoal e profissional, pelos tipos de escola e sistema escolar nos quais elas atuam. Ou seja, podem ser identificadas diferentes identidades: em parte, construções individuais e, em parte, uma construção coletiva, comum a todos os pares profissionais.

Agora sim, faz todo sentido retomar Dubar (1997), para quem uma identidade profissional consiste numa “[...] construção social mais ou menos estável, que surge tanto de um legado histórico, quanto de uma transação relacional entre pares de um mesmo campo de atuação e contexto social e profissional”. Trata-se, portanto, de um processo histórico de transmissão de procedimentos, ideias, atitudes entre gerações e de processos de inserção e interiorização individuais dessa transmissão nas instituições escolares pelas quais passam as professoras.

Nesse processo, professoras e instituições transformam-se, forjando o que Marin, Giovanni e Guarnieri (2004) descrevem como a “cultura alfabetizadora” do sistema escolar do qual participam as professoras. Em síntese,

(...) a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e

coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 1997, p. 105).

Finalmente, resta acrescentar que a análise da identidade das professoras alfabetizadoras permitiu detectar os fatores que intervêm nessa identidade e permite agora pensar nas suas implicações para o desenvolvimento de políticas orientadas a formar melhores professores para essa etapa específica da escolaridade básica.

Defendo a urgência da criação de políticas de formação de professores que considerem e se voltem, especificamente, para a atuação desse ator que é o professor alfabetizador, com sua especialidade que é alfabetizar. Também sustento a necessidade da implantação de políticas voltadas à alfabetização que contemplem ações agenciadoras do reconhecimento da especialidade indispensável ao professor alfabetizador, em contrapartida a todas as cobranças e exigências quanto ao ato de alfabetizar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, H. C. As professoras primárias e suas histórias de vida: das origens aos primeiros anos de vida profissional. Educação, Sociedade & Culturas, nº3, 1995, p. 7-36, 1995.

BERGER, P. L. Perspectivas sociológicas: uma visão humanística. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Petrópolis, Vozes. p. 106-136, 1986.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes. p. 173-241, 2003.

DIKER, G.; TERIGI, F. La formación de maestros y profesores: *hoja de ruta*. Buenos Aires-Ar: Paidós, 2008, p. 91- 190.

DUBAR, C. 1997. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto Editora. p. 103-120.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Campinas, Educação e Sociedade, vol 19, n. 62, abril/1998.

DUBAR, C. A crise das Identidades: interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

GIOVANNI, L.; MARIN. A. J. Continuidades e discontinuidades na problemática da formação docente para os anos iniciais da escola básica no Brasil. In: *Anais do Seminário Investigação sobre a Problemática Educacional em Portugal e no Brasil*. Porto. Resumos das Comunicações. Porto: Universidadedo Porto, 2007. v.1. p.98-98, 2007.

JANUÁRIO, C. Métodos de investigação no pensamento do professor. In: JANUÁRIO, C. Do pensamento do professor à sala de aula. Coimbra – Pt: Livraria Almedina, p.51-65, 1996.

LAHIRE, B. Retratos sociológicos: disposições e variações individuais. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOPES, A.; RIBEIRO, A. Identidades Profissionais no 1º CEB: As fontes do nosso (des) contentamento. Educação, Sociedade & Culturas, nº 13, 2000, 43-58, 2000.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Desarrollo profesional docente. Marid-Es: Narcea, 2009.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir de dificuldades históricas na área. In: REALI, A. M. M. R.; MARIA DA GRAÇA N. MIZUKAMI, M. G. (Org.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos - SP: EDUFSCAR, v. , p. 153 -165, 1996.

MARIN, A. J. Cultura docente e formação de professores: velhos e novos desafios. In: GARCIA, W. E.. (Org.). Pedagogia Cidadã. São Paulo: Páginas e Letras, v. , p. 128-136, 2002.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. e GUARNIERI, M. R. Centralidade da silabação na cultura alfabetizadora do sistema educativo brasileiro. *ANAIS (Resumos) e Trabalho apresentado no I Congresso Internacional do CIDInE "Produção sobre conhecimento profissional e docência nos sistemas educativos português e brasileiro: dinâmicas e tendências"*, de 5 a 7 de abril de 2004, Florianópolis-SC, 2004.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2002

____ M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In CANDAU, V. M. (Org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Unicamp/Cortez/Associados, v. 21, n.73, dezembro/2000.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P. e VILELA, R.A.T. (Org.) *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: D.P.& .A., p. 287-309, 2003.

CONSTRUÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO COMO ASPECTO INTERVENIENTE NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PROFISSIONAL

LUCIA MATIAS DA SILVA OLIVEIRA
Faculdade de Sumaré

INTRODUÇÃO

O artigo resulta de uma incursão nos processos de socialização de professores em diferentes momentos da carreira, de tal forma que os conceitos selecionados, sinalizam o modo como os dados empíricos foram analisados, bem como forneceram os aportes necessários ao entendimento dos fenômenos retratados.

Para compreender como tais fenômenos se traduzem na prática cotidiana foram recuperados processos de socialização de professores em exercício como caminho possível para responder a inquietações relativas às posições, escolhas e comportamentos profissionais.

Buscou-se recuperar práticas de professoras da rede pública paulistana que evidenciam o que fazem quando chegam às escolas, para tanto foram questionados sobre como se constituem professoras, como identificam as disposições que fazem com que decidam agir desta ou daquela maneira, que mecanismos as levam a dizer uma coisa e a fazer outra e por que muitas vezes reforçam aquilo que, justamente, querem combater.

Mais que constatar variações presentes na atuação do professor em seus contextos de trabalho, o interesse da pesquisa foi evidenciar a coerência dos princípios geradores que desencadeiam as ações docentes: em quais situações o professor vai se constituindo dessa ou daquela forma em sua trajetória de vida pessoal e profissional, que o fazem pensar, sentir e agir de determinada maneira, pois, segundo as análises a formação não permitiu a ruptura com um *habitus* construído e vivido no processo de socialização primária, ou seja, possuem “formas identitárias” provisórias e com fraca mobilização diante das condições objetivas enfrentadas no exercício profissional.

No exercício da profissão, a gênese constitutiva das ações aponta para um conjunto de experiências socioculturais que tornam possível para o sujeito construir ideias e comportamentos para responder às demandas surgidas nos diferentes contextos em face das normatizações e discursos oficiais presentes no cotidiano da instituição. São necessidades e responsabilidades docentes que levam ao surgimento de estratégias identitárias diferentes, dependendo do *habitus* do professor, aspecto que de maneira recorrente se sobrepõe ao processo de formação que não se mostra capaz de promover disposições que levem a rupturas com as trajetórias constituídas anteriormente.

CONSTRUÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO: OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E A GÊNESE DAS DISPOSIÇÕES

A identidade profissional surge de uma complexa rede de relacionamentos onde o sujeito influencia e é influenciado. E não é possível dizer que só as relações no ambiente de trabalho contribuem para a construção da identidade profissional, esta é resultado de diferentes experiências vividas pelo sujeito nos processos de socialização a que esteve submetido ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Nessa relação entre sujeito e cultura profissional ocorre um processo permeado por escolhas, decisões, posturas, adequações, inquietações, rupturas, rejeições, acomodações, angústias, fracassos e vitórias, decorrentes de um modo de ser que, embora explicitado na interação, é individual.

Esse comportamento individual diante das demandas profissionais é um exercício que o sujeito faz baseado no *habitus* construído em seus processos de socialização e desse conjunto de disposições oriundas de um universo simbólico e concreto de vida e socialização, constrói representações que correspondem aos modos de ser, estar e ser, que preexiste a sua entrada no mundo.

A trajetória das professoras alvo desse estudo em diferentes cenários ou contextos foram recuperadas por meio da construção de “retratos sociológicos” (LAHIRE, 2004) com o objetivo de mapear essa dinâmica entre o sujeito e o mundo, processo contínuo que, ao mesmo tempo em que se altera, parece manter regularidades presentes na ação. O sujeito definido como realidade social com comportamentos que podem sofrer variações em face de diferentes contextos, permite o exame do pertencimento a diversos cenários e busca o entendimento de como as disposições se manifestam no conjunto dessas relações.

Tais retratos permitem discutir dois fenômenos intrínsecos a que se refere Bourdieu (2003): o

primeiro – a *interiorização da exterioridade* decorrente dos processos de socialização, responsáveis por levar à internalização de disposições, comum a todos os sujeitos sociais, ou seja, de uma forma ou de outra, todos são submetidos a esse processo e, o segundo – a *exteriorização da interioridade* que é singular para cada um e se expressa na maneira de interpretar e responder às demandas sociais e que, em última instância é diferente para cada sujeito social.

A complexidade de tal tarefa reside no caráter sempre inacabado das disposições, já que o sujeito age sobre o que lhe acontece (LAHIRE, 2004), porém, esse movimento não pode ser entendido de maneira dissociada da ordem de razões, da qual ele tira o sentido de suas ações, e dos contextos de inserção, consciência e vontade individuais (BOURDIEU, 2003). Essa dinâmica revela uma relação em parte indeterminada entre o modo como o profissional se vê e o modo como é visto, por sua inserção em um meio social, fato que constitui e reconstitui sua identidade profissional (DUBAR, 2005).

Decifrar os intervenientes presentes na construção social do indivíduo e compreender o modo como atuam na configuração das identidades passa pela discussão das diferentes etapas e processos vividos pelo sujeito. Setton (2009) defende a posição de que a socialização é um “fato social total”, responsável

pela formação de um *habitus*, de um sistema de disposições, um espaço plural de múltiplas referências identitárias.

Os processos de socialização são responsáveis por inserir o sujeito nessa realidade social, por subsidiar sua entrada nesse mundo compartilhado (BERGER & LUCKMANN, 2012), nesse ambiente onde encontra condições de forjar um sistema de referências, embora cada contexto possua modos específicos de atuação, lógicas e valores distintos (SETTON, 2009).

Esse patrimônio de disposições, traduzido em pensamentos, sentimentos e ações, resultante de experiências socializadoras múltiplas, se convertem em modos de agir, perceber, enfrentar, resolver seus impasses, numa palavra, em sua *identidade* (DUBAR, 2005). Portanto, o indivíduo não é redutível a um aspecto, mas deve ser considerado no conjunto das relações que o definem.

A construção social do indivíduo é um processo construído a partir da configuração de forças entre as agências de socialização (SETTON, 2009) que constrói um *habitus* como fruto de estruturas sociais herdadas por um lado e, como escolha ou cálculo racional, por outro (LUGLI, 2007). O *habitus* é assim, definido como sistema de disposições que exprime uma ação organizada e designa uma predisposição, tendência ou propensão (BOURDIEU, 2003).

Essa ordenação aparece como um modo natural de conceber o mundo em face das condições sociais de sua produção e constitui um tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir (BERGER & LUCKMANN, 2012) e são os próprios indivíduos quem tecem as redes de sentido, neles cruzam-se e interagem sentidos particulares e diferentes (SETTON, 2009), assim, necessita ser relativizado na perspectiva de que “(...) o conhecimento tem sempre de ser conhecimento a partir de certa posição” (BERGER & LUCKMANN, 2012, p. 22), além de observadas também, as estruturas temporais em que ocorre, elemento que explica as dinâmicas sociais existentes.

Ao atuar nos diferentes contextos, as disposições podem ser “ativadas ou se manter em estado de vigília”, de acordo com o modo de operar e agir na situação em questão. Portanto, segundo Lahire (2004) quanto mais a socialização tiver sido precoce, mais chance haverá dela surgir como “uma segunda natureza”. Especificamente na docência, os professores são parte da instituição e necessitam lançar mão de suas disposições para interagir numa organização que não é um mundo fechado, através de negociações diárias e porque não dizer, do jogo de mostrar-ocultar.

E como o professor responde a todo esse processo? O professor aciona disposições construídas em seus processos de socialização para reforço das

normatizações? Ou sua posição se traduz em ações que expressam um conjunto de comportamentos e atitudes que buscam mudanças? Tanto num caso como noutro, qual a gênese de tais procedimentos? O que os leva a agir de determinada maneira?

A resposta parece estar nos processos de socialização que, por meio das estruturas constituidoras do *habitus* e geradoras das disposições, levam o professor a assumir determinadas posturas e comportamentos no exercício da docência ao se deparar com a cultura escolar ali existente. Esse processo pode causar reconfigurações identitárias em face do embate entre as forças internas (disposições) e as externas (contextuais) aos quais os professores estão submetidos e para os quais necessitam emitir uma resposta.

A idéia de *habitus* considera a ação social tanto como fruto das estruturas sociais quanto como escolhas, baseadas na interpretação que o sujeito faz dos processos de socialização a que esteve submetido. Nenhum sujeito social pode se furtar a esse processo que Setton (2009) denomina de *fato social total*, ou seja, todos, sem exceção, interiorizam estruturas por meio de seus processos de socialização e, com base nessas socializações, constituem princípios geradores da ação (BOURDIEU, 2003). Então, embora esse processo seja uma experiência singular, pois, cada um interpreta a sua maneira os usos dessas estruturas de ação, todos

sofreram essa intervenção que resulta numa coerência interna das ações, o que os torna, de certa forma, iguais.

Esse entendimento supõe uma ruptura com o determinismo, um questionamento das possibilidades e limites, pois, o autor admite essa interpretação singular e, portanto, potencializa a defesa de um fenômeno que se traduz como “(...) construção de princípio gerador que se manifesta no interior do movimento realizado pelo sujeito ao optar por essa ou aquela ação” (BOURDIEU, 2003). Trata-se de compreender as práticas como fatos simbólicos a serem decifrados, pois, ela – a prática – é o resultado de um *habitus*, capaz de opor uma inércia maior ou menor às forças sociais, de acordo com as disposições de cada sujeito, em face de suas condições objetivas e identidade social.

A análise desse *habitus* individual permite, portanto, a apreensão da herança social presente nos sujeitos, que permite ir além de enunciar causalidades, mas compreender essa segunda natureza, num jogo de ações e reações para conservar ou transformar as disposições iniciais (BOURDIEU, 2003).

Essa dinâmica permite decifrar a inteireza do sujeito e ultrapassa a mera constatação de regularidades e particularidades, ao buscar as condições particulares ligadas ao contexto de cada um, assim, as estruturas não sofrem traduções literais, mas, sua análise considera as condições objetivas e as escolhas individuais, numa

abordagem em que o *habitus* aparece como princípio explicativo do processo que torna o sujeito, na mesma medida, igual e diferente, social e singular.

A prática é, assim, produto de uma relação dialética entre uma situação e um *habitus*, produto de uma matriz de percepção, de um princípio gerador durável e, portanto, só é possível explicar o princípio gerador dessa prática ao relacionar a condição social de produção do *habitus* com a condição de exercício da ação.

Bourdieu (2003) chama a atenção para esse princípio gerador porque ocorre com frequência uma “amnésia da gênese”, efeito paradoxal da história do homem que não considera as origens, fundamentos e princípios de sua vida prática. Esquece, muitas vezes, que essa lei imanente, emerge na ausência de qualquer cobrança porque já está na consciência como uma regularidade, a ação se torna, assim, automática.

O deciframento da ação ultrapassa as intenções objetivas, os projetos conscientes, individuais e coletivos, pois, estão impregnadas por esse *habitus* e por relações entre a condição e a posição social, que constituem a trajetória de vida biográfica e relacional dos sujeitos na vida social. Uma questão central, portanto, para a discussão dessas trajetórias é o entendimento acerca do modo como esses fenômenos são interiorizados, da cultura que permeia esse mundo do sujeito; onde ele nasceu, como viveu, que características possuía sua

família, que condição social e econômica permearam suas experiências, todos esses aspectos pesam na configuração do *habitus*.

Nesse sentido, na socialização o *habitus* ou sistema de disposições constitui o núcleo duro em torno do qual gravitam as percepções, escolhas e ações. Diante de situações inéditas, esse *habitus* pode sofrer transformações e interferir na constituição identitária. A devida compreensão dessa realidade é ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva, entendida como um processo dialético que abrange momentos de interiorização, objetivação e exteriorização e ninguém escapa a esse processo (BOURDIEU, 2003).

O autor aponta, ainda, a coerência interna do *habitus* como um fator determinante na vida dos sujeitos pelo fato de todos serem submetidos aos processos de socialização que internalizam estruturas estruturantes da ação e, assim, até que ponto, esse fenômeno pode intervir nas “formas identitárias” sentidas e construídas pelos sujeitos sociais, professores alvo desse estudo?

O HABITUS E A CULTURA PROFISSIONAL

As estruturas constituidoras do *habitus* das professoras analisadas são promotoras de disposições que respondem não apenas ao mundo social e aos diferentes contextos de inserção, mas representam uma coerência

com o universo de socialização primária para afastar os infortúnios ou negociar posições compartilhadas.

Tais estruturas parecem responder por princípios geradores que permitiram a construção de disposições resultantes de um processo em que as experiências dolorosas vividas na infância, por exemplo, se traduziram por uma independência e um amadurecimento precoce que foi caminho e não destino.

A opção pela fuga das situações limite e a criação de estratégias de defesa diante das experiências que viviam permitiram espaços para constituição de disposições que proporcionaram o alcance do mérito para reverter experiências que significavam algum tipo de sofrimento e quando a estratégia não resultava positiva, protelavam decisões e consequências.

Essa dinâmica criou a possibilidade de um movimento de mostrar/ocultar dependente do contexto, de modo a ativar ou manter em estado de vigília uma disposição para a defesa ou para a distinção, com variações em função da influência exercida, se pressionadas se defendem, se sentem segurança, constroem uma imagem de si que garante sua estabilidade emocional.

Mostram uma disposição para resignação em face daquilo que não podem mudar ou julgam de difícil solução, parece funcionar como uma defesa diante de impasses e situações conflituosas; essa aceitação se traduz como enfrentamento e possibilidade de fazer o

possível. Embora a escola e o trabalho sejam contextos importantes em suas concepções, a família aparece como um território constituído, conquistado e construído para suprir os conflitos do passado. Por isso, precisa ser defendido continuamente.

No que se refere às instituições, a escola parece ter papel de destaque, pois, foi o caminho possível para que construíssem as condições pessoais e profissionais para defesa de seus territórios. Reconhecem em seus relatos a importância e o valor da educação formal para que os filhos alcancem seus objetivos, embora tenham uma visão crítica da forma escolar. Há, também, nesse caso, uma disposição para a consideração da “cultura escolar”.

A escolarização é o contributo mais importante para atingir objetivos, e num segundo momento, a carreira acena como a possibilidade de estabilizar um imaginário construído em face das experiências vividas no ambiente familiar e que empreenderam muitos esforços para superar.

Essas professoras, sujeitos da pesquisa, na condição de alunas demonstram a construção de disposições que apontam o aceite do desafio e a busca da excelência, estudavam, se esforçavam, exploravam novas perspectivas e buscavam provar que também mereciam respeito e consideração. As marcas da preleção em detrimento dos irmãos parecem ter funcionado como um desafio para que conquistassem seu espaço.

A dinâmica de mostrar disposição para enfrentar os desafios e ocultar medos e inseguranças, sempre dependentes do contexto, levou a estabelecer fronteiras que garantissem conquistar posições. A disposição para a defesa em busca da excelência em suas localizações sociais foi permeada por uma regularidade de condutas oriunda do *habitus* familiar, com variações em função, por exemplo, do apelo moral quando a família necessita dos préstimos filiais e é preciso postergar os estudos para salvar a situação financeira dos familiares.

Embora as trajetórias sejam marcadas pela independência nas conquistas pessoais, quando solicitadas correspondem às expectativas familiares, afinal a “consideração dos membros da família” faz parte desse universo conquistado.

O *habitus* como conjunto de disposições parece responder por princípios geradores constituídos no processo de socialização primária, que garante uma coerência expressa nas respostas para negar ou reforçar as escolhas individuais, ou seja, os modos de pensar, sentir e agir trazem as marcas do *habitus* constituído na socialização primária para reforçar ou negar posições que ora se traduzem em regularidade, ora em mudança.

O conjunto de ações diante das demandas evidenciam posições singulares como resposta ao mundo social, e esse processo possui singularidade e é individual, no entanto, são respostas que têm relação direta com

o mundo da socialização primária; há momentos em que as professoras agem para negar essa experiência e outros, em que agem para reforçar essa experiência socializadora.

De todo modo, suas ações respondem a essa socialização primeira, momento em que se estabelecem os princípios geradores da ação. Parece ser essa a possibilidade de compreensão da “teoria da prática” de que fala Bourdieu (2003), superando o que ele próprio denomina de “amnésia da gênese”.

Entre os conflitos e contradições experimentados pelas professoras analisadas na vida familiar e profissional, é evidente a busca por outras posições capazes de superar as representações sentidas em face da interação nesses diferentes contextos. Há tentativas de superação dadas pelo contexto e permeadas por um processo conflituoso que ocorre por meio das tensões entre o pertencimento herdado e a seleção ativa escolhida diante dos impasses vividos com a família e no contexto profissional.

Mas o patrimônio de disposições construído por elas possui uma regularidade que aponta para ações que se estruturam num *habitus* que emite respostas semelhantes às dadas diante dos conflitos enfrentados na infância, uma delas, por exemplo, quando sente certa rejeição familiar se isola e, profissionalmente, diante de situações limite, também se isola.

A relação estabelecida pelas professoras analisadas com as instituições em suas trajetórias de socialização foi permeada por dinâmicas de submissão, orientadas em face dos valores expressos pela família, portanto, processos com pouca ou nenhuma autonomia, repressores e limitadores desse tipo de emancipação.

Essa coerência interna das práticas analisadas se torna também um princípio explicativo das ações e das representações, é uma mediação que particulariza cada sujeito como resultado de uma história, “uma orquestração, de trocas e símbolos identitários, sem maestro, classificados e organizados segundo contextos particulares (SETTON, 2009, p. 305)”.

Com variações dependentes das interações nos diferentes contextos, os sujeitos lançam mão de suas disposições como realidade reconstruída e interpretada para responder ao mundo social. Nessa lógica de entendimento, é importante ressaltar alguns elementos apreendidos na análise deste estudo e destacar elementos que favorecem a compreensão de seus mecanismos.

Na constituição do *habitus* as professoras apresentam condições objetivas semelhantes em alguns aspectos que poderiam tornar seu patrimônio de disposições também semelhante, no entanto, elas reagem de maneira singular às demandas cotidianas tanto na vida pessoal como profissional.

São filhas de pais migrantes em diferentes momentos e por diferentes razões, e atravessam por isso, dificuldades financeiras, carências de afeto e pouco envolvimento dos pais na vida escolar. Todas elas passam por sofrimentos emocionais, aprendem desde cedo a buscar uma autodefesa para sobreviver ao mundo familiar e escolar e experimentam decepções decorrentes do comportamento dos pais e dos irmãos.

Ainda assim, as respostas que emitem ao mundo social são muito diferentes para cada uma delas e imbricadas com a coerência interna que produz princípios geradores das disposições. A primeira partilha de um isolamento e de uma indiferença que aparece nas suas respostas da vida adulta, a segunda experimenta um sofrimento emocional e uma carência afetiva que serve como um dispositivo que emite o cuidado que deve manter para a defesa de suas posições e a terceira que vive a experiência de ser preterida em face do irmão, dos conflitos vividos pelos pais, além dos sacrifícios advindos da dificuldade financeira, mas, interpreta essas condições objetivas como incentivo a superação.

Em suas posições profissionais nos contextos de trabalho, a primeira leva com indiferença e sacrifício um trabalho que faz de maneira mediana sem perspectivas de mudança, a segunda defende sua posição por meio de uma representação de si que lhe garante o respeito e a admiração dos pares e a terceira, construiu dentro de

seu espaço de atuação, uma excelência no trabalho que lhe dá a segurança para manter-se na profissão.

É evidente que suas respostas são dependentes do modo como interpretaram subjetivamente as condições objetivas de vida e trabalho, mas ainda assim, as regularidades são comuns e as rupturas apresentam fracas e provisórias mobilizações.

Agora podemos nos perguntar? Até que ponto a formação responde por esse retrato profissional das professoras analisadas?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam que as disposições construídas pelas professoras estão intimamente imbricadas com as estruturas constituintes do *habitus* e que, embora possuam especificidades ligadas à interpretação singular que cada uma delas expressa nas suas ações cotidianas nos diferentes contextos de inserção, elas decorrem da coerência desses princípios geradores.

É claro que as frustrações e decepções decorrentes da falta de consideração, de más condições de trabalho, da intensificação e proletarização da prática, geram a necessidade de outras respostas, mas não se referem à formação como responsável pelos enfrentamentos e suas disposições para responder às demandas possuem regularidades com o *habitus* constituído.

É possível concluir, então, que o protagonismo exercido pelas professoras analisadas é um exercício solitário que demanda alterações no modo como se veem na escola para garantir posições e evitar conflitos. Diante desse quadro, aponta-se uma questão: essas ações protagonizadas pelas professoras representam indícios de uma reconfiguração identitária?

Dubar (2005) defende a denominação de “formas identitárias” porque a socialização é a construção de um mundo vivido pelo sujeito em relação ao resultado das interações e das opções feitas. Em outras palavras consiste em um processo que pode ser desconstruído e reconstruído e, então, se torna dentro de cada esfera de atividade, principalmente a profissional, uma possibilidade para manter a regularidade ou promover a mudança.

Nessa dinâmica onde ocorrem tensões entre o pertencimento herdado e a seleção ativa ou escolhida pelo sujeito, a socialização nunca é totalmente bem-sucedida nem terminada, o que equivale a dizer que as disposições construídas podem não responder ao que se espera alcançar, mas ainda assim, esse universo construído anteriormente poderá influir diretamente, não apenas como processo de ruptura, mas também na configuração de outras disposições, visto que as estruturas funcionam como uma espécie de eixo em torno do qual toda a dinâmica ocorre.

As observações feitas por Dubar (2005) em consonância com os estudos que empreendeu acerca das identidades profissionais permitem concluir que as identidades docentes em interação nos contextos de trabalho, sofrem alterações ligadas às suas “formas identitárias” dentro do contexto de ação considerado, mas com provisórias e fracas mobilizações, em face das condições objetivas em que ocorrem, tanto na formação quanto no exercício profissional, conforme visto nos dados apresentados.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. Tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis-RJ: Vozes. 2012.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.) A sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo: Olho d'Água, p. 39-72. 2003.

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LAHIRE, Bernard. Retratos Sociológicos: Disposições e Variações Individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LUGLI, Rosário Genta. A construção social do individuo. Revista Educação: Biblioteca do Professor – Bourdieu pensa a educação. São Paulo: Segmento, n. 5, 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização como fato social total: Notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPED, v.14, n.41, maio/ago / 2009, p. 296-394.

A IDENTIDADE DOCENTE E O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

ELAINE APARECIDA PEREIRA
CARLOS ANTÔNIO GIOVINAZZO
JÚNIOR

Programa de Estudos pós-graduados em
Educação: História, Política, Sociedade /
PUC-SP

O movimento escola sem partido, que declara de forma dissimulada ter por objetivo o combate a doutrinação política e ideológica na escola, sob o argumento de que os alunos são submetidos a um “exército organizado de militantes travestidos de professores” que utilizam da sua liberdade de cátedra para impor uma visão de mundo, tende a afetar diretamente a identidade docente. Fundado em 2004, pelo advogado e procurador do estado de São Paulo Miguel Nagib, o movimento ganhou força e visibilidade,

a partir de 2014, com a tramitação de projetos de lei sobre o tema na Câmara dos Deputados e Senado e em alguns estados e municípios.

O primeiro projeto de lei (PL) a tramitar no âmbito federal foi apresentado pelo deputado federal Erivelton Santana (PSC/BA), em 2014. O PL7180/2014 tem por objetivo alterar o art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre os da educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa.

A este projeto foram pensados outros, como o PL867/2015, do deputado federal Izalci Lucas (PSDB/DF), cuja proposta é incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional o programa escola sem partido. O conteúdo presente neste documento revela as intenções do movimento, expressas principalmente em seu website, e indicativos do que se espera e do que se condena na postura do professor, definindo em lei uma pretensa identidade docente oficial.

De acordo com o PL867/2015, a educação deve ser regida pelos seguintes princípios: neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca

na relação de aprendizado; direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções; entre outros. Se esses princípios forem colocados em prática teremos a imposição de interesses de ordem privada, porque restritos a apenas uma parcela da população brasileira, ao Estado e à educação pública, sobrepondo-se, de forma autocrática, sobre os demais grupos que integram a vida social.

Embora, aparentemente, alguns princípios propostos sejam inquestionáveis, como a defesa do pluralismo de ideias, observa-se, no entanto, proposições equivocadas como a ideia de neutralidade da educação, visto que se mostra contraditória frente à concepção de estado democrático de direito, presente na Constituição de 1988, que reconhece o respeito à diversidade como condição para tal. De acordo com o artigo 206 da carta magna, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “(...) II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (...)”.

Quanto ao exercício da profissão docente, o projeto de lei já citado define que o professor:

(...) não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;

não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; que ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; (...) não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (BRASIL, PL867/2015).

Este PL prevê ainda que, para garantir esses direitos, os alunos deverão ser informados a respeito do conteúdo da lei por meio de cartazes a serem afixados em todas as salas de aulas do país. Além do acesso à informação, o documento propõe também a criação de canais de comunicação nas secretarias de educação, destinados a receber denúncias quanto a descumprimento da lei.

O conteúdo apresentado revela, ao mesmo tempo, uma identidade docente presumida e outra defendida e pretendida. O texto sugere a existência de uma massa de professores militantes destinados à doutrinação ideológica de alunos indefesos e que, por isso, deve ser combatida. No website do movimento, que se dedica a incentivar e postar denúncias que confirmem suas

teorias, a imagem do professor é associada, de forma generalizada, a pessoas mal intencionadas e criminosas, que se dedicam a inculcar na cabeça de crianças e jovens ideias subversivas de esquerda, alinhadas com a proposta de partidos políticos como o PT (Partido dos Trabalhadores) e, logo, os alunos são identificados como vítimas cativas e indefesas.

Ao criminalizar professores que supostamente seriam capazes de doutrinar os alunos, o movimento escola sem partido e seus defensores forjam uma identidade docente oposta àquela denunciada e apresentada como pretensamente condizente com o que acontece nas escolas. Essa “nova” identidade define o bom professor como um profissional neutro e acrítico, um mero executor de políticas, projetos e planos educacionais, cuja ação estaria restrita ao espaço escolar ou da sala de aula, distante da vida pública e, acima de tudo, respeitador das concepções políticas e morais das famílias, mesmo quando estas se mostram contrárias aos direitos humanos e tendem a contribuir para perpetuar situações de desigualdade social e discriminações de todos os tipos.

Após ser criada a comissão especial da Câmara Federal, destinada a proferir parecer ao PL7180/2014, que incorporou o PL867/2015, aquele tem sido submetido a diversas audiências públicas desde 2016. Ao final de 2018 foram realizadas algumas tentativas de votação do

parecer, mas sem sucesso, em função da forte pressão de grupos contrários, formados, tanto por parlamentares, quanto por representantes da sociedade civil, presentes nas sessões. No entanto, é provável que a matéria volte a ser debatida e a tramitar nos próximos anos, uma vez que foi definida como uma das principais bandeiras do atual governo Bolsonaro (presidente eleito para o período 2019 a 2022).

Seja como for, as ideias defendidas pelo movimento escola sem partido têm ganhado força em vários âmbitos da sociedade. Esse dado pode ser observado nos resultados da consulta pública, realizada no website do Senado Federal, entre 2016 e 2017, sobre o projeto de lei (do Senado) 193/2016, apresentado por Magno Malta, cujo conteúdo se aproxima muito do PL 867/2015. Ao término da consulta, o resultado foi de 199.873 votos favoráveis e 210.819 votos contrários ao projeto.¹

Embora o número de votos contrários ao PL do Senado tenha sido maior do que o total de votos favoráveis, os dados indicam que a sociedade brasileira está dividida quanto ao tema e que o movimento escola sem partido ganhou visibilidade. Nesse sentido, é provável que parte da sociedade esteja debatendo e criando expectativas quanto ao que esperar da postura dos docentes em

1 Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoamateria?id=125666>. Acesso em: janeiro de 2019.

sala de aula e quanto às características de um bom e de um mau professor.

A imagem docente, conforme aponta Lawn (2001), não é imutável; ao contrário, passa por constantes transformações à medida que está sujeita a ser manipulada pelo discurso oficial, que visa atender aos interesses do Estado. Adorno (1995), por outro lado, afirma que existe uma aversão a priori à profissão do magistério, motivada por preconceitos psicológicos e sociais. Estes têm como base representações coletivas inconscientes (tabus), sedimentadas ao longo do tempo e que permanecem e agem sobre a realidade convertendo-se em forças reais.

Entre os tabus, Adorno (1995) destaca: a imagem do magistério como a “profissão da fome”; o “estigma da infantilidade do professor” que substitui a realidade por um mundo ilusório, intramuros da escola; a ideia sobre o clima de “falta de seriedade da profissão”; a concepção do “professor como um déspota”, aquele que é “fisicamente mais forte e castiga o mais fraco”; o docente como “um ser assexuado ou mutilado sexualmente”; a visão de que os professores submetem as crianças a dificuldades raramente esclarecidas; entre outros.

Esses estereótipos atribuídos aos que se dedicam a ensinar, base para a persistência dos tabus, herdados ou baseados na situação objetiva do professor, de acordo com Adorno (1995), contribuem para a existência

da resistência de crianças e jovens frente à escola, à educação e aos docentes. Além disso, para o autor, a tensão entre estes últimos e os alunos é inevitável, visto que a criança é retirada da sua comunidade primária, protetora e cheia de afetividade e experimenta, no contato com o professor, pela primeira vez, a alienação. Segundo Adorno:

O agente dessa alienação é a autoridade do professor, e a resposta a ela é a apreensão negativa da imagem do professor. A civilização que lhes proporciona, as privações que lhe impõe, mobilizam automaticamente nas crianças a imagem do professor que se acumularam no curso da história e que, como todas as sobras remanescentes no inconsciente, podem ser despertadas conforme as necessidades da economia psíquica (ADORNO, 1995, p.112).

A discussão realizada por Adorno na década de 1960 sobre os tabus acerca do magistério parece não ter sido totalmente superada, visto que ainda hoje nos deparamos com a reprodução de estereótipos que envolvem a figura do professor. Não é raro observar representações desses profissionais, por vezes contraditórias, na literatura, em novelas, filmes e seriados, como seres infantilizados ou heróis, vítimas

ou carrascos, deserotizados ou sedutores, ignorantes ou sábios, indicando que existe, de fato, um imaginário social sobre a profissão que perpassa décadas e tende a ser reproduzido por diferentes gerações. Assim, mesmo aqueles que nunca passaram pelos bancos escolares ou aqueles que nunca tiveram mestres que se encaixam nos estereótipos possuem referências bastante consolidadas sobre como são ou deveriam ser os professores.

A forma como são representados interfere diretamente na maneira como o próprio profissional vê a si mesmo, isso porque, segundo Dubar (1997), a identidade social dos sujeitos é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, na medida em que é no processo de socialização que se constitui a *identidade para si* (que diz respeito ao pertencimento, ao tipo de pessoa que o indivíduo busca ser) e a *identidade para o outro* (que se refere ao que é atribuído por outros ao indivíduo, que o define, e que corresponde à conduta adotada por este, exatamente por conta das expectativas geradas de parte a parte).

A identidade deve ser compreendida, portanto, como produto de uma tensão entre a subjetividade e o mundo objetivo, entre a biografia do indivíduo e a estrutura social. Assim, embora a identidade atribuída por outro possa ser ou não incorporada pelo indivíduo, é no contato com os outros ou com as instituições sociais que constitui sua subjetividade e se distingue. Também é verdade, como assevera Adorno (1995a, p. 70), que

“(...) a existência que a sociedade impõe às pessoas não se identifica com o que as pessoas são ou poderiam ser em si mesmas”. Mas, o mesmo autor alerta que há uma correspondência entre os indivíduos em si e os denominados papéis sociais que lhe são conferidos. Portanto, existem conteúdos sociais nas características que cada pessoa desenvolve em sua constituição.

Assim, conforme Marcelo (2009), é por meio da identidade que nos percebemos e queremos que nos percebam. No que se refere à identidade profissional docente, o autor afirma que esta diz respeito à forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. Esse *eu* profissional é construído ao longo da carreira e pode ser influenciado pela escola, pelas reformas educacionais e pelas conjunturas políticas. Segundo o autor:

Temos que considerar a identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo

enquadrado em determinado contexto (MARCELO, 2009, p. 12).

O desenvolvimento profissional, segundo Marcelo (2009), também é um processo tanto individual quanto coletivo, em que a identidade aparece como um fator importante para que o docente se converta num bom professor, uma vez que contribui para a percepção de auto-eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho. Ainda para esse autor, a identidade é influenciada por transformações locais e globais, determinada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos e está sujeita a uma revisão em decorrência de mudanças na sociedade. Sobre essas transformações Marcelo (2009, p.12), lembrando Bolívar, aponta que:

As mutações das últimas décadas geraram ambiguidade e contradições na situação profissional dos professores. A crise da identidade profissional docente deve ser entendida no quadro de um certo desmoronamento dos princípios da modernidade, que davam sentido ao sistema escolar.

Compreendida como fenômeno individual e coletivo, a identidade docente está sujeita a transformações constantes motivadas por diferentes fatores. Para Lawn (2001), a mudança na representação oficial da

identidade docente pode ser explicada pela intenção do Estado de reestruturar o trabalho em virtude da necessidade de atender a determinados interesses econômicos e sociais. Pode indicar também um sinal de pânico em relação à possibilidade de perda do controle sobre a educação por parte dos grupos e setores da elite econômica, política e cultural, que, historicamente, mantêm tal controle. A identidade docente oficial, segundo o autor, é produzida pelo Estado para, ao mesmo tempo, construir e explicar o sistema social, refletindo e simbolizando a nação imaginada. Nesse sentido, a identidade de cada professor deveria ajustar-se ao próprio projeto educativo da nação.

A produção da identidade pelo Estado, ainda segundo Lawn (2001), ocorre por meio de regulamentos, discursos, encontros públicos, programas de formação, intervenções na mídia, apelos à função, definições de papéis, entre outros, podendo influenciar mais o trabalho dos professores do que aspectos materiais, como o currículo e a organização escolar, uma vez que o discurso oficial penetra no senso comum e tende a moldar os trabalhadores de modo geral e, também, os profissionais do magistério. Dessa forma, a governança por meio do discurso se traduz num método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir e orientar as mudanças.

Embora nas configurações dos sistemas educativos os professores possam aparecer como elementos neutros, uma massa imutável e indiferenciada ou até mesmo como invisíveis, estes “(...) aparecem em destaque quando existe, de alguma forma, um pânico moral acerca da sociedade e das suas crianças; nesses momentos, os professores estão em primeiro plano, escrutinados e reprovados” (LAWN, 2001, p. 118). Analisando o caso inglês, o mesmo autor identifica que:

A história do ensino na Inglaterra, anterior a 1920, sugere que o simples fato de os professores existirem enquanto “grupo numeroso” era suficiente para que fossem olhados com desconfiança pelos líderes políticos, não pelo que faziam, mas pelo que representavam. Historicamente, os professores eram vistos como um problema quando os guardiões do Estado sentiam que eles constituíam um grupo numeroso, um coletivo, fora do seu controle e que se tornavam demasiados laicos (perturbadores da ordem natural, devido simplesmente a sua existência), ou quando expressavam, ainda que discretamente, opiniões acerca do seu trabalho, de um modo que os seus empregadores consideravam provocador. Se a linguagem surgisse, de alguma forma, associada a um emergente movimento trabalhista, então o pânico e a análise crítica aumentavam (LAWN, 2001, p. 123).

Diante do risco social que os professores, como categoria, representavam e da necessidade de modernizar a administração educativa, no início dos anos 1920, de acordo com Lawn (2001), surge uma nova identidade oficial (forjada) do professor, em que estes passaram a ser tratados como pessoas a serem “colonizadas”, pois que deveriam ser preenchidas com as características e atributos desejáveis. Tal identidade estabelecia uma espécie de independência, e isso a partir da difusão da noção que relacionava a imagem do professor às ideias de responsabilidade, atividade apolítica e autodisciplina. Nesse contexto, o professor que educava as elites, homem, social e politicamente neutro, que trabalhava nas escolas privadas, passou a ser a referência para os professores da escola pública para as massas. Nessa direção, a ausência de greves se tornou um forte indicador de sucesso da educação.

A identidade do professor, de acordo com o autor, sofreu alterações, naquele país, durante todo o século XX e foi moldada para atender às necessidades políticas, sociais e econômicas, exigindo desse profissional o desenvolvimento de novas qualidades sociais. No período pós-guerra, por exemplo, diante da necessidade da construção de um estado de bem-estar social, o ensino escolar ganha um elevado caráter social e do professor são exigidas novas qualidades sociais como maturidade, entusiasmo, experiência e personalidade.

No lugar do professor para os filhos das elites e do sexo masculino, passou-se a valorizar a professora mulher e madura, o que refletia a necessidade de conferir à educação um papel pastoral e de promover a ideia de bem-estar presente nas situações de ensino nas escolas (LAWN, 2001).

A partir das últimas décadas do século XX, com o aumento da complexidade e da flexibilidade do trabalho realizado na escola, conforme Lawn (2001), a figura do professor assume não mais uma identidade oficial única, mas um leque de atributos destinados a atender aos inúmeros e variados novos papéis exigidos de todos que frequentam a escola (educadores e estudantes). Desse modo, os diferentes modelos de escolarização que caracterizam o sistema de ensino inglês, resultantes do poder exercido pelo capital e expresso na ideia vaga de mercado, passaram a exigir novas tarefas e iniciativas do professor, como assumir a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento no trabalho, avaliar a sua prática, trabalhar sob forte liderança e pressão, ser capaz de trabalhar em equipe, entre outras.

Ainda que Lawn (2001) tenha se dedicado a analisar especificamente as transformações pelas quais passaram a identidade docente na Inglaterra, é possível encontrar semelhanças com o sistema educacional brasileiro, principalmente nas últimas décadas do século XX, período marcado pelo avanço das políticas neoliberais,

tanto na Europa quanto na América. Nesse contexto, de acordo com Evangelista e Shiroma (2003), a educação no Brasil passa a ser considerada um dos principais meios para o desenvolvimento nacional, econômico e social, e a formação docente recebe importante destaque. A ideia de profissionalização docente é apresentada como estratégia política para a realização de intervenções na educação do país.

Nas reformas educacionais, segundo as autoras, o professor é uma questão de Estado, sendo necessário, portanto, definir um perfil docente compatível com a modernização do país. Ao professor foram atribuídas novas tarefas e responsabilidades, cabendo a ele comprometer-se com sua prática, planejar suas ações, zelar pela aprendizagem dos alunos, associar teoria e prática e ser responsável por sua própria capacitação. O controle sobre o desempenho profissional docente foi implantado por meio de políticas nacionais de avaliação, pelo acompanhamento dos resultados escolares e por um sistema de recompensas individualizado. A formação (inicial e continuada), portanto, destinou-se ao treinamento para o alcance de metas estabelecidas externamente às escolas. Esse modelo parece estar presente em grande parte das redes municipais ou estaduais de educação do país.

Desde o processo de universalização do ensino, que ocorre com a entrada maciça das classes populares

na escola, a partir dos anos 1970, tem recaído sobre o professor toda a responsabilidade acerca do sucesso ou fracasso escolar dos alunos. Por intermédio de discursos públicos e oficiais é reforçada a ideia de que os professores são mal formados e que isso explicaria os índices insatisfatórios de rendimento escolar identificados em diversas avaliações externas impostas a todas as redes de ensino do país, a partir da década de 1990.

De outra parte, com o avanço das políticas neoliberais, a implantação de modelos de gestão empresarial nas escolas é defendida como solução para a chamada “baixa qualidade do ensino público”. Esses modelos propostos são acompanhados da concepção de que o professor é um técnico destinado apenas a executar as políticas educacionais. A identidade docente oficial, produzida pelo Estado, assim define o professor.

Nessa conjuntura surgem as propostas de sistemas apostilados e grande enfoque é dado à preparação ou treino dos alunos para as avaliações externas. E quando se trata de analisar a qualidade do ensino das escolas públicas do país, o professor tende a ser responsabilizado pelos problemas enfrentados e, de forma generalizada, é apresentado como alguém despreparado para exercer o seu ofício, necessitando, portanto, de treinamento e subsídios, consubstanciados em materiais e conteúdos padronizados e difundidos por meio de cadernos de apoio ao ensino e outros tipos de publicações.

A imagem do professor como o responsável pelo fracasso da escola pública é reforçada, insistentemente, pelos mais diversos meios de comunicação. A partir de 2014, conforme já apontado, ganham força as ideias defendidas pelo movimento escola sem partido, que apresenta o professor como um “risco social”. Com base nessa concepção, o movimento: 1) defende a criação de leis em âmbito federal, estadual e municipal contra o abuso da liberdade de ensino; 2) incentiva a delação, por parte dos alunos, de situações em que estes se sintam vítimas de seus professores; 3) propõe-se como instância a reunir e enviar notificações extrajudiciais, ameaçando submeter os docentes a processos por condutas caracterizadas como doutrinação.

Embora o movimento não tenha até o momento respaldo legal para tais atos, a articulação entre essas três diretrizes do movimento tem gerado um clima de medo e apreensão entre os professores, incentivando e legitimando condutas autoritárias de intimidação por parte de alunos, familiares e até mesmo de políticos contra os docentes. Desse modo, segundo Ximenes (2016), “(...) já são muitos os relatos de professores que hoje se sentem intimidados a tratar determinados conteúdos ou a expressar suas opiniões em sala, também há casos mais graves, de docentes que respondem a processos administrativos”(XIMENES, 2016, p.51). Vale destacar que, não por acaso, o principal alvo do movimento são os professores de escolas públicas.

Segundo Penna (2016), o movimento escola sem partido e seus seguidores utilizam procedimentos discursivos, nas redes sociais, que se constituem e são mediados na e pela internet e no website do próprio movimento, com textos e imagens, de maneira a criar um clima de ódio em relação aos professores, capaz de intimidá-los na realização de seu trabalho. Como exemplo, a autora destaca uma frase publicada na rede social virtual Facebook por um defensor do movimento: *“Professor tem que ensinar português e matemática, se passar das matérias relevantes tem que ser espancado ou processado”*.

Além dos discursos textuais que acusam os professores de praticarem “doutrinação ideológica”, “ideologia de gênero” e “marxismo cultural”, termos que, para Penna (2016), não apresentam uma definição precisa, os professores também são desqualificados por meio de imagens que os associam, assim como a escola, a agentes da corrupção de crianças inocentes. Recorre-se aos estereótipos e representações referidos por Adorno (1995) e que estão presentes no imaginário social daqueles que tendem a atitudes preconceituosas.

Outra estratégia utilizada pelo movimento é deturpar referenciais teóricos utilizados no campo da educação, como a obra de Paulo Freire. Sobre essa questão Vasconcelos aponta:

A proposta de criminalização por “assédio ideológico” ou “doutrinação marxista” é muito semelhante ao que as ditaduras do Cone Sul chamaram de “terrorismo intelectual”. Nos anos 1960 e 1970, milhares de educadores latino-americanos foram presos e torturados por divulgar as ideias de Paulo Freire, por exemplo. As palavras mudaram, mas a essência é a mesma. Em ambos os casos, trata-se de uma tentativa de disfarçar a incompatibilidade de uma escola tecnocrática e conservadora com aquilo que Paulo Freire definiu como “educação como prática da liberdade”. Com isso, pretendem fortalecer o viés autoritário da instituição escolar e blindar os jovens do contato com o contraditório, isto é, com a teoria social crítica e com o respeito à diversidade (VASCONCELOS, 2016, p. 81).

Considerando que existe uma relação intrínseca entre os projetos educacionais e o de nação, Girotto (2016) afirma que as ideias defendidas pelo movimento escola sem partido, como a de uma escola do pensamento único, pautada na racionalidade técnica e gerencial, limitada ao desenvolvimento de competências e habilidades, têm como finalidade atender aos interesses de diferentes grupos empresariais que enxergam na educação amplas oportunidades de ganhos econômicos. Isso porque a padronização das práticas educativas e a

redução do trabalho docente à sua dimensão técnica, facilitaria o controle sobre a atividade do professor que deverá então difundir conteúdos, conceitos e métodos condizentes com os interesses de determinados grupos econômicos. Nesse sentido, para Gadotti (2016):

É um movimento em favor da privatização da educação. Primeiro se desqualifica a escola pública e, depois, se propõe “recuperar” essa escola por meio da gestão privada da escola pública ou por meio dos critérios privados de institutos e fundações empresariais. O Escola Sem Partido é apenas mais uma tentativa de destruir a Escola Democrática, a Escola Cidadã, uma conquista da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (GADOTTI, 2016, p. 153).

Existe no movimento, portanto, interesses de âmbitos econômico e moral. Se, por um lado, a padronização do ensino e a difusão de determinados conteúdos e valores, que tendem a reforçar o pensamento único em prol do *status quo*, atende aos interesses de grupos econômicos, por outro, o impedimento do debate nas salas de aula sobre a religiosidade afro-brasileira, gênero e diversidade sexual, previsto no já citado PL867/2015, favorece grupos conservadores e retrógados que não aceitam a inclusão desses conteúdos na escola. Essa

ânsia pela supremacia sobre o currículo escolar ficou evidente na discussão sobre a Base Nacional Curricular Comum, em 2016, e não é por acaso que a maioria dos projetos de lei que defendem as ideias do movimento são apresentados por parlamentares com vinculação religiosa cristã.

Sendo assim, é possível concluir que não existe neutralidade no movimento escola sem partido, tampouco que estes defendem a pluralidade de ideias na educação. O movimento pretende, por meio de um discurso que criminaliza os professores, impor um pensamento único afinado com os interesses daqueles que tiram vantagem da perpetuação da desigualdade social no país. Trata-se de uma reação e um ataque aos pequenos avanços econômicos e sociais conquistados nas últimas décadas, que favoreceram minimamente as classes populares e aos progressos na discussão acerca dos direitos humanos no país.

A defesa de interesses de grupos privados (econômicos e religiosos), camuflada de luta pela suposta neutralidade no ensino, apresentada como imune à contestação e que tem atraído muitos simpatizantes, põe em xeque mais uma vez o trabalho no magistério, reforçando a aversão historicamente sedimentada sobre tal atividade profissional (ADORNO, 1995). Sujeita a transformações constantes para atender aos interesses do Estado, a identidade docente produzida oficialmente por meio de

discursos institucionalizados, que têm se tornado cada dia mais populares, coloca o professor sob suspeita.

Assim, embora essa discussão seja recente, não sendo possível afirmar se no futuro haverá leis que atentem contra a liberdade de ensino conquistada com muita luta, tampouco que não haverá resistência por parte da categoria de professores e de segmentos da sociedade civil contrários a tais ideias, é provável que o movimento escola sem partido já tenha provocado mudanças na forma como o professor se vê e é visto pela sociedade. Responsabilizado há muito pelo propalado fracasso da educação brasileira, esse profissional é agora percebido também como um criminoso, alguém capaz de doutrinar com ideias perigosas, subversivas e imorais, alunos inocentes e sujeitos a todo tipo de manipulação. O professor foi colocado na posição de alguém que precisa constantemente ser vigiado.

Conforme apontou Lawn (2001), em momentos de crise moral ou de necessidade de reestruturação do trabalho, portanto, econômica, os professores são encarados como ameaça ao *status quo* e à suposta ordem “natural” das coisas. Trata-se de pessoas e grupos sociais que não são capazes de conceber e aceitar quaisquer transformações históricas, pois aferrados ao que só aparentemente garante segurança e estabilidade. Nesses momentos, torna-se necessário reformular a identidade docente sob o discurso da

tão defendida modernização; e lutar para que tal identidade esteja associada, de forma duradoura, ao que representa o projeto de escola pública, gratuita, universal, laica e republicana.

A propósito, registre-se o total desconhecimento (ou deturpação) das funções da educação por parte do movimento escola sem partido. Historicamente a escola se configurou como lugar onde as novas gerações são educadas em três dimensões inter-relacionadas: transmissão cultural, socialização e desenvolvimento psicológico (cognitivo e emocional). Isso implica em práticas que promovem a apropriação de conhecimentos provenientes de todas as áreas (humanas, exatas, biológicas, arte, política, tecnologia, saúde etc.), que favoreçam a formação em determinados valores considerados necessários à convivência social (cidadania, solidariedade etc.) e que levem ao desenvolvimento da subjetividade. Tudo isso acontece desde o início da história da escola (e continua acontecendo), mas os adeptos do movimento ocultam este fato, reduzindo a educação escolar ao ensino de língua portuguesa e matemática.

Enfim, o que tal movimento pretende evitar é que a escola pública seja orientada pelos princípios da democracia social. Como em sistemas democráticos o controle sobre o trabalho docente tende a ser mais difícil, a produção de uma identidade docente oficial

nos moldes pretendidos, entendida como recurso tecnológico e estatal de exercício do poder, cumpre esse papel. Seja como for, de acordo com o Lawn (2001), a maneira como ocorre a gestão e o controle pelo Estado do processo de afirmação ou negação de certas identidades é crucial para a compreensão dos sistemas educativos, tanto os democráticos quanto os totalitários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

_____. Tempo livre. In: _____. *Palavras e sinais*. Petrópolis: Vozes, 1995a, p. 70-82.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

DUBAR, Claude. *A socialização*. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto-PT: Porto, 1997.

EVANGELISTA, Olinda, SHIROMA, Eneida. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, M. Célia; PACHECO, J. Augusto e EVANGELISTA, Olinda (org.). *Formação de professores*. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto-PT: Porto, 2003, p. 27-46.

GADOTTI, Moacir. A escola cidadã frente à “Escola Sem Partido”. In: AÇÃO EDUCATIVA. *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

GIROTTTO, Eduardo. Um ponto na rede: o “Escola Sem Partido” no contexto da escola do pensamento único. In: AÇÃO EDUCATIVA. *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem fronteiras*. Porto Alegre: UFRS/UEPelotas/Uminho, v.1, n.2, jul-dez/2001, p. 117-130. (online: www.curriculosemfronteira.org)

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. Lisboa-PT: Universidade de Lisboa, n. 8, 2009, p.7-22.

PENNA, Fernando. O ódio aos professores. In: AÇÃO EDUCATIVA. *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

VASCONCELOS, Joana Salém. A escola, o autoritarismo e a emancipação. In: AÇÃO EDUCATIVA. *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola Sem Partido”? In: AÇÃO EDUCATIVA. *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.* São Paulo: Ação Educativa, 2016.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA PATRÍCIO DELGADO é Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Tem Especialização em Psicopedagogia e Informática Aplicada à Educação pela Universidade Nove de Julho/ UNINOVE; Curso de Extensão em Avaliação de Aprendizagem e Avaliação Institucional pela UnB - Universidade de Brasília e Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Nove de Julho. Atuou como docente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II e também como coordenadora pedagógica na Educação Infantil. Tem experiência no ensino superior há 18 anos como professora de graduação, pós-graduação, na avaliação institucional e na gestão. É Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Faculdade de Educação, vinculada ao Departamento de Didática, onde ministra as disciplinas Didática e Profissão Docente. Desenvolve pesquisas na área de formação de professores, didática, currículo, cultura e avaliação. É membro integrante dos Grupos de

Pesquisa: Docência em suas Múltiplas Dimensões (PUC/SP) e Cultura e Identidade Linguística na Lusofonia (Mackenzie/SP). Têm publicações na área com capítulos de livros, artigos e resumos publicados em anais de eventos e revistas científicas.

E-mail: adrypatry@hotmail.com

ALDA JUNQUEIRA MARIN concluiu o doutorado em Ciências (Educação) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Rio Claro, atual UNESP, em 1974. Foi aprovada em concurso de Livre Docência, título obtido em 1990, passando a ser Professor Adjunto na Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho onde também prestou concurso de efetivação. Atualmente é professor adjunto - aposentado da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e contratada como professor Livre Docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Publicou vários artigos em periódicos e em anais de eventos. Possui vários capítulos de livros e livros publicados. Participa intensamente de atividades de assessoria e técnicas em educação, em eventos internacionais e nacionais. Tem orientado dissertações de mestrado, teses de doutorado, trabalhos de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, projetos de pesquisa e orienta pós doutorandos. Atua na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem em diversas facetas. Em suas atividades profissionais

interagiu com colaboradores de várias instituições.

E-mail: aldamarin@pucsp.br

AMÉLIA LOPES é doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (U. Porto). Atualmente é professora catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e diretora associada do Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Coordena o grupo de investigação Knowledge, Innovation and Diversities in Education e é diretora do mestrado em Ciências da Educação.

E-mail: amelia@fpce.up.pt

CARLOS ANTONIO GIOVINAZZO JUNIOR possui graduação em História pela Universidade de São Paulo (1992), mestrado em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade (área de concentração: Educação e Ciências Sociais) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). É professor do PEPGem Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Sociologia e História, realizando estudos e pesquisas em torno dos seguintes temas: alunos adolescentes; teoria crítica da sociedade; educação e formação; experiência no contexto escolar e formação do indivíduo; organização escolar e prática

pedagógica; avaliação educacional. De 2009 a 2013 desenvolveu projeto de pesquisa sobre indicadores de qualidade em educação. Atualmente realiza estudos sobre formação no Ensino Médio, especificamente sobre a temática escola e juventude.

E-mail: cgiovinazzo@pucsp.br

CAROLINA DA COSTA SANTOS é doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (U. Porto). É mestre em Ciências da Educação pela U.Porto, tem licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e bacharelado e licenciatura em Letras: Português, Francês e respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: carolinasantos@fpce.up.pt

ELAINE APARECIDA PEREIRA possui graduação em Ciências Sociais pela Fundação Santo André (2002), graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007), pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo (2011) e mestrado em Educação, História, Política, Sociedade (área de concentração Educação e Ciências Sociais) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014). Atualmente é doutoranda no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, História,

Política, Sociedade (área de concentração Educação e Ciências Sociais) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Educação como professora de História no Ensino Fundamental II e Médio e em Gestão Escolar.

E-mail: elaineh78@uol.com.br

ELAINE GOMES MATHEUS FURLAN possui licenciatura em Química pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestrado e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Atualmente é professora adjunta na Universidade Federal de São Carlos e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática/UFSCar Araras, desenvolvendo pesquisas sobre: formação de professores ensino de ciências; cultura escolar e estudantil; professores iniciantes de Química; processos de socialização e construção de identidade profissional; políticas educacionais sobre aspectos de inclusão e necessidades educacionais especiais.

E-mail: elainefurlan.ufscar@gmail.com

FÁTIMA PEREIRA é doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (U. Porto). Atualmente é Professora Associada com Agregação da Faculdade de

Psicologia e de Ciências da Educação da U.Porto. Coordena o grupo Desafios da escola básica e secundária dentro da linha de pesquisa Knowledge, Innovation and Diversities in Education, do Centro de Investigação e Intervenção Educativas e é membro do comitê de ética da faculdade.
E-mail: fpereira@fpce.up.pt

LAURIZETE FERRAGUT PASSOS Possui graduação em Pedagogia, mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1990), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1997) e pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. É professora aposentada da Unesp e, atualmente, é Professora assistente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e coordenadora do GT Formação de Professores da ANPED, bem como coordena projeto de pesquisa CAPES/INEP/SECAD -Observatório da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, formação de professores de matemática, trabalho docente do professor iniciante do Ensino Superior, profissionalidade docente.

E-mail: laurizetefer@gmail.com

LISANDRA PRÍNCIPE é Doutora e Mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo; Pedagoga pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos. Tem experiência docente na Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como coordenadora pedagógica em projetos de Educação Não-formal. Desenvolve cursos de formação continuada para professores e gestores e, também, atividades de pesquisa em educação como assistente de pesquisa (bolsista/pesquisadora externa) na Fundação Carlos Chagas (FCC). Atua como docente em cursos de Pedagogia (presencial e EaD) e em cursos de pós-graduação em educação. Tem interesse em temas relacionados à Formação Inicial e Continuada de professores; inserção de Professores Inicantes; avaliação Educacional e formação de formadores.

E-mail: lisandraprincepe@gmail.com

LÚCIA MATIAS DA SILVA OLIVEIRA possui graduação em Estudos Sociais, Geografia e Pedagogia pela Universidade de Marília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em docência, gestão e cultura escolar. Desenvolveu atividades em cursos de formação de professores pela Universidade de São Paulo. Possui Mestrado em Educação, na área das Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, desenvolvendo pesquisa que tem como foco a abrangência sociocultural nas práticas docentes e discentes. Doutora em Educação, na área das Ciências Sociais no Programa

de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A pesquisa desenvolveu estudos sobre a identidade docente em interação nos contextos de trabalho. Docente no Ensino Superior nas modalidades presencial e à distância, atuando com disciplinas ligadas à Cultura escolar, História da educação, Sociologia da Educação e Didática. Sócia da Anped e Membro do Grupo de Pesquisa Docência em suas múltiplas dimensões do CNPq.

E-mail: luciamatias@yahoo.com.br

LUCIANA MARIA GIOVANNI tem graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1972), Mestrado em Filosofia da Educação e Educação Escolar Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1994). Atualmente é docente pesquisadora no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, e professora do Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA. É professora aposentada da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Campus de Araraquara-SP. Tem experiência na área de Educação, atuando

principalmente com os temas: trabalho docente, formação e identidade profissional de professores.

E-mail: lmgiovanni@uol.com.br

MARLI ELISA DALMAZO AFONSO DE ANDRÉ é Doutora em Psicologia da Educação pela University of Illinois – USA. Professora do Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da PUC SP e vice coordenadora do Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: Formação de Formadores, da PUC SP.

E-mail: marli.andre@pucsp.br

MILKA HELENA CARRILHO SLAVEZ possui graduação em Pedagogia pelo Instituto Toledo de Ensino; Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista e Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, no Programa Educação: História, Política, Sociedade. Atualmente é professor adjunto do curso de Pedagogia, Especialização em Educação e Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino na Educação Brasileira, com os temas: prática pedagógica para a educação básica, leitura do jornal nas séries iniciais, jornal na sala de aula, formação de professores inicial e continuada. Atualmente desenvolve estudos

sobre identidade profissional docente, identidade de professores alfabetizadores, pesquisas sobre formação de professores e cultura escolar.

E-mail: milka@uems.br

SARA MIRANDA DE LACERDA é Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2017); Mestre em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011); Licenciada em Matemática pela Universidade de Taubaté (1991) e Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Taubaté (1984). Atualmente é professora da Faculdade Sumaré. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino de matemática nos anos iniciais de Ensino Fundamental e Educação Matemática.

E-mail: saraml@uol.com.br

WANUSA RODRIGUES DA SILVA é doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, bem como é docente no ensino superior, na Faculdade Sumaré- SP.

E-mail: wanusa_rodrigues@hotmail.com



**JUNQUEIRA
& MARIN
EDITORES**

PUBLICAÇÕES
PARA OS QUE
**PENSA M
E FAZEM
EDUCAÇÃO**