

O caminho entre o ser e o não ser professor: um ensaio sobre a construção das identidades docentes

The way between teaching and being teacher: a test on building teaching identities

Paula Regina Corrêa

Roberta Pasqualli

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina –IFSC
Florianópolis-Santa Catarina-Brasil

Resumo

Apesar dos avanços recentes em estudos acerca da constituição das identidades docentes dos professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a temática ainda permeia o imaginário como algo ligado ao saber fazer ou, ainda, ao dom de ensinar. Em vista disso, este ensaio, escrito a partir de uma revisão crítica da literatura da área, pretende contribuir com esta temática dialogando com os conceitos de identidade e identidade profissional docente. Em tempos em que se prega a necessidade de uma suposta neutralidade do ato educativo, urge reforçar a ideia de que a educação é um ato político por sua própria natureza e a construção das identidades, neste caso as identidades profissionais docentes se constituem, também, por sujeitos políticos. Como considerações finais, recomenda-se persistência em pesquisas sobre a temática, destacando que os processos de formação de professores e a constituição de suas identidades profissionais docentes nutrem-se das novas políticas e dos novos cenários postos para a educação brasileira.

Palavras-chave: Identidades Docentes. Saberes Docentes. Educação Profissional e Tecnológica.

Abstract

Despite recent advances in studies on the constitution of the teaching identities of teachers of Vocational and Technological Education, the theme still permeates the imagination as something linked to knowing how to do or even the gift of teaching. In view of this, this essay, written from a critical review of the literature of the area, aims to contribute to this theme by dialoguing with the concepts of identity and teaching professional identity. In times when the need for a supposed neutrality of the educational act is preached, it is urgent to reinforce the idea that education is a political act by its very nature and the construction of identities, in this case the teaching professional identities are also constituted by political subjects. As final considerations, it is recommended persistence in research on the subject, highlighting that the processes of teacher education and the constitution of their professional teaching identities are nourished by the new policies and the new scenarios for Brazilian education.

Keywords: Teacher Identities. Knowledge Teacher. Professional and Technological Education.

1 Introdução

O ensaio em tela tem como objetivo debruçar o olhar sobre a compreensão do conceito de identidade, especialmente da constituição de uma identidade mais específica: a identidade profissional docente.

Nesta direção, os questionamentos em torno dos ‘caminhos e das peças recolhidas no trajeto entre não ser e ser professor’ se apresenta como motivação para as discussões apresentadas ao longo deste texto.

Estas discussões partem de um olhar geral para as diversas experiências pelas quais passam todos os professores, mas atém-se a observar o trânsito vivido por professores que não optaram pela docência como sua profissão primeira – aqueles que costumeiramente são chamados os professores da área técnica.

Cumprir entender o que estes professores definem por ser professor e como veem o processo de constituição de suas identidades como professores. Preocupa-nos, neste sentido, a armadilha segundo a qual o bom professor acumula conhecimento técnico, sem necessariamente desenvolver as competências didáticas da docência. Neste caminho, sendo privilegiada a dimensão técnica do trabalho, arrisca-se desconsiderar a dimensão política do ato educativo.

Em tempos em que se prega a necessidade de uma suposta neutralidade do ato educativo, urge recordar que a educação é um ato político por sua própria natureza. Conforme ensina Freire, “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.” (FREIRE, 2017, p. 108).

Com vistas a organizar o estudo de tais aspectos, o ensaio está organizado sobre a articulação de duas bases conceituais: as identidades e as identidades profissionais docentes, que são apresentadas na sequência.

2 As Identidades e as Identidades Profissionais Docentes

De acordo o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, a identidade pode ser entendida, dentre outras definições, como uma “série de características próprias de uma pessoa ou coisa por meio das quais podemos distingui-las” (IDENTIDADE, 2015).

Não obstante a dimensão individual da identidade e sua característica intrínseca de pluralidade, entendemos com Berger (1976), que para cada papel social decorre certa

identidade.

Berger (1976) aponta que a sociedade pesa sobre o indivíduo e que, quando não sentimos esse peso, significa que “desejamos exatamente aquilo que a sociedade espera de nós. Queremos obedecer às regras. Queremos os papéis que a sociedade nos atribuiu.” (BERGER, 1976, p. 107).

E quais serão os papéis atribuídos aos professores? Berger (1976) refere-se, em seu estudo, a algumas teorias que tematizam as relações indivíduo-sociedade e, dentre elas, a teoria do papel. Berger (1976) apresenta diversos sociólogos que contribuem para o desenvolvimento dessa teoria, mas especialmente William James e George Herbert Mead. Mead é personagem chave no desenvolvimento da psicologia social norte-americana e referência para autores como Erving Goffman, que desenvolveu um conhecido trabalho na discussão da influência de estereótipos e estigmas no desenvolvimento humano. O conceito de identidade é central na psicologia social porque remete, justamente, à relação entre coletivo e individual. A identidade, então, não apenas não é estável, como se apresenta plural e variável conforme as relações que lhe são ofertadas. Assim, para relatar quem é alguém, só se pode fazê-lo relacionando situações em que ele é alguma coisa com outras em que ele é outra ou com um outro alguém diferente de si.

A ideia da teoria do papel é que há um padrão esperado socialmente para a ação do indivíduo, como se fosse um roteiro de ação. Nesse entendimento, a identidade é atribuída, sustentada e transformada socialmente.

É justamente essa a premissa que sustenta que a definição da identidade se dá em relação com a diferença, ou que a definição do eu se dá na relação com o outro. De fato, o que nos constitui humanos é a própria humanidade culturalmente identificada.

Entende-se a identidade, portanto, como a constituição do eu em relação ao outro. Reside aí a importância da diferença, pois o conjunto de assunções que caracterizam quem se é, define-se a partir da relação com o que não se é.

Viver em sociedade, então, não afeta apenas o que fazemos, mas, de fato, quem somos. Indivíduo e sociedade, assim, não são antagônicos, mas se interrelacionam.

Assim como no jogo teatral, o papel não só representa, como produz a ação. “A identidade docente é tanto a experiência pessoal como o papel que lhe é reconhecido/atribuído numa dada sociedade.” (MARCELO, 2010, p. 19). Então, ao assumir a

identidade de professor, ocupa-se um lugar social já dominado por uma série de expectativas, mas também se passa a produzi-lo, oferecendo outra série de possibilidades.

O desafio reside, justamente, em oferecer essas possibilidades, já que, assumir uma identidade não é ato solitário. Dito de outra forma, já existe uma comunidade de pessoas desempenhando este papel ou ocupando esta identidade.

Assim, há uma comunidade esperando que seu novo membro desempenhe um papel delimitado. “Um papel, portanto, pode ser definido como uma resposta tipificada a uma expectativa tipificada.” (BERGER, 1976, p. 108).

Isso ocorre porque a identidade se define pelo reconhecimento alheio e porque nos esforçamos para cumprir o que é esperado daquele papel. Assim, também, buscamos aproximação de quem reconhece como nossa a identidade que nos interessa.

Para Berger (1976, p. 111), “até mesmo as identidades que julgamos constituir a essência de nossas personalidades foram atribuídas socialmente.” E para cada um desses papéis e dessas identidades, há a necessidade de aprender a ser.

Aqui evocamos a célebre citação de Simone de Beauvoir (1980), quando nos diz que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher.” Beauvoir referiu-se à construção dos papéis de gênero, mas o que nos interessa aqui é que é o conjunto da sociedade que define atributos e competências para que alguém possa definir-se ser ou não algum papel em específico.

Berger (1976, p. 111), destaca que o papel forma não só a ação, como o ator. O uso da palavra ‘forma’ também é interessante, sobretudo se nela pensarmos como verbo e como substantivo. Afinal, como é que damos forma àquilo que desejamos?

Em estudos sobre a constituição da identidade docente, Marcelo (2009; 2010) aponta que vivemos na sociedade do conhecimento, cuja premissa é a da aprendizagem ao longo da vida e, esse fato obriga que pensemos sobre os desafios postos à instituição escolar e a seus trabalhadores. Para o autor, os professores estão no centro de uma mudança de perspectiva ética global, ao menos do ponto de vista da sociedade ocidental.

Os professores têm sido referidos como personagens centrais na atribuição de qualidade ao ensino, ainda que foquemos na aprendizagem, cuja centralidade deve ser dada aos alunos. Assim, entendendo que há características e saberes constantes na identidade profissional docente em diferentes contextos socioculturais, é fundamental promover processos formativos que possibilitem o desenvolvimento de características e saberes da

profissão docente que conformam sua identidade. (MARCELO, 2009; 2010)

Tem-se promovido uma visão educacional do professor como “operário do conhecimento”, desenhista de ambientes de aprendizagem ou, como nos diria Shulman (1986; 2005), integrado em suas “comunidades de prática”. Porém, essa visão inovadora de comunidades de aprendizagem horizontalizadas contrasta com uma “cultura profissional marcada pelo isolamento” (MARCELO, 2009, p. 111).

Essa característica da profissão docente é especialmente problemática se considerarmos que, como visto, a identidade é construída coletivamente. Esse tipo de relação certamente gera ruídos na constituição da identidade profissional, que exige, como todo ato educativo, a transmissão de saberes para as novas gerações.

Sobre esse impasse, Marcelo (2009, p. 112) esclarece que:

as políticas de reforma educacional executadas em muitos países deterioraram as condições de trabalho dos docentes, causando desmoralização, abandono da profissão e absentismo, tendo, tudo isso, um impacto negativo na qualidade da educação que se oferece aos alunos. [...] as mudanças nas condições internas e externas das escolas produziram condições de extrema incerteza e crise de identidade dentro do que historicamente foi, para muitos professores, uma profissão estável.

Conforme o mesmo autor, a profissão docente carrega o estigma de condição de trabalho que a aproxima mais de uma ocupação, do que de uma profissão. Essa comparação relaciona-se ao elitismo com que são tratadas profissões de prestígio como as oriundas da medicina e do direito. Em termos de Brasil, como nos esclarece Holanda (2014), o bacharelismo tem raízes na sociedade escravocrata que ajuíza ao trabalho de base a condição de inferioridade.

Do latim *occupatio*, ocupação aparece no dicionário como o “trabalho remunerado que constitui a principal atividade de uma pessoa; emprego, ofício, serviço” (OCUPAÇÃO, 2015), mas também como “atividade de qualquer ordem que se realiza por determinado período” (OCUPAÇÃO, 2015). Esta última definição ajuda a explicar por que o termo é costumeiramente associado a um trabalho de menor valor.

O Brasil conta com uma norma de classificação de suas atividades econômicas conhecida por CBO – Classificação Brasileiro de Ocupações (BRASIL, 2002). A CBO foi atualizada em 2002 por meio de Portaria Ministerial e define as ramificações de áreas de atuação, além de servir de base aos Catálogos Nacionais de Cursos, que são referências para a construção de

Projetos Pedagógicos de Cursos nas áreas técnicas e de qualificação profissional.

Descrição na página da CBO esclarece que sua finalidade é

a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares. Os efeitos de uniformização pretendida pela Classificação Brasileira de Ocupações são de ordem administrativa e não se estendem às relações de trabalho. Já a regulamentação da profissão, diferentemente da CBO é realizada por meio de lei, cuja apreciação é feita pelo Congresso Nacional, por meio de seus Deputados e Senadores, e levada à sanção do Presidente da República. (BRASIL, 2007).

Assim, por exemplo, camareira configura como ocupação, mas não é reconhecida como uma profissão porque não possui lei regulamentadora. Além disso, nem todas as ocupações exigem formação regular para o exercício da função, o que não ocorre dentre as profissões. Ou seja: do ponto de vista legal, toda profissão é uma ocupação, mas o contrário não é verdadeiro.

Dentre as profissões, os níveis de formação necessários são determinados pela legislação que regulamenta cada uma delas. Além disso, a legislação deve indicar áreas de atuação e as competências gerais esperadas de seus profissionais.

Do latim *professio*, profissão aparece no dicionário como “ocupação ou emprego do qual se obtém o sustento para si e seus dependentes” (PROFISSÃO, 2015). A referência ao emprego nesta definição reforça o caráter passageiro dado às ocupações, visto que emprego é o serviço remunerado mediante contrato de trabalho e tem, portanto, caráter de estabilidade.

Profissão também é referida como “ofício para o qual uma pessoa se especializou” (PROFISSÃO, 2015), o que assinala sua marca formativa. Mas, para além das questões legais e definições expostas, o conceito de profissão é determinado sociocultural e historicamente.

Dubar (2012) discute o dilema entre os conceitos de profissão e ocupação, comparando a forma como diferentes correntes sociológicas os abordam. Dessa disputa decorrem, conseqüentemente, diferentes entendimentos sobre trabalho, emprego e identidade.

Sociólogos funcionalistas compreendem profissão e ocupação como atividades profundamente distintas em virtude da perspectiva de carreira que apenas a primeira oferece. Em contraponto, interacionistas e críticos – como os que temos usado ao longo de nossa fundamentação – compreendem que o abismo entre as atividades profissionais diminui quando se considera as possibilidades de socialização profissional que todas elas têm. (DUBAR, 2012)

Nesta perspectiva, é a socialização que oportuniza a assunção da identidade

profissional. O processo de constituição da identidade profissional, por sua vez, como dissemos, envolve tanto o desenvolvimento de saberes entendidos como necessários para o desempenho da função, quanto o reconhecimento dos pares. (DUBAR, 2012).

Ao discutir a conceituação de profissão, Dubar (2012) retoma as conotações negativas que habitualmente atribuímos ao trabalho. O autor assinala que o exercício de uma profissão o torna mais recompensador.

Isso ocorre porque, nesses casos, o trabalho produz uma obra ou um serviço útil ao outro a partir de si. Para Dubar (2012), atividades reconhecidas como profissionais “possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social” (DUBAR, 2012, p. 354).

Desta postura decorre que, assim como o trabalho é responsável pela evolução da espécie humana (ENGELS, 1876), também o é pela constituição daquilo que entendemos por identidade de forma ampla (DUBAR, 2012). Parece-nos que esta é a materialização da concepção do trabalho em sua dimensão ontológica (SAVIANI, 2007).

Além do dilema existente entre as ideias de profissão e ocupação, a escolha da profissão é comumente atribuída às ideias de dom ou vocação. Retomando a definição em dicionário, profissão também o termo é usado para designar a “declaração de uma crença, política ou religiosa” (PROFISSÃO, 2015), o que reforça sua associação com uma inclinação sacerdotal.

Weber (2004) revela que o termo vocação surge da tradução luterana da Bíblia e, na língua alemã, aparece como sinônimo de profissão. A tradição brasileira mostra, entretanto, que o termo é frequentemente associado a uma ideia de missão e, por isso, constantemente aparece associado à ideia de dom.

Nossas escolhas metodológicas demonstram como percebemos que a linguagem constitui a humanidade. Assim, o uso das ideias de vocação, dom ou profissão nos discursos não nos passa despercebida. A análise de Marcelo (2010) e os resultados de nossa pesquisa indicam que a profissão como vocação perpassa o cotidiano escolar e impacta profundamente a constituição da identidade docente.

O modelo de escola tradicional está ruindo para os novos parâmetros de aprendizagem (NÓVOA, 2017) e para os trabalhadores da educação (MARCELO, 2010). Com ela, a ideia de profissionalidade tradicionalmente atribuída à carreira docente também se esvai. “Entre os professores existe um difundido sentimento de perda de prestígio e de deterioração de sua

imagem social.” (MARCELO, 2010, p. 18).

No Brasil, assistimos a mudanças drásticas no modelo de escola pública, sobretudo nos últimos trinta anos. Com o processo de redemocratização - após 21 (vinte e um) anos de ditadura militar, com o Estado sendo entendido como corresponsável pela educação, a escola também se popularizou. As metas de universalização do acesso ao ensino trouxeram para dentro da escola um público que esteve marginalizado e que, consigo, trouxe inúmeras outras demandas e peculiaridades para a sala de aula.

Os planos de carreira e as condições de trabalho apresentam poucas perspectivas de melhora, o que desmotiva a permanência na carreira ou o êxito em suas atividades. A própria organização dos planos de carreira tende a desvalorizar o trabalho de sala de aula, transformando o cerne do trabalho educativo em ponto de largada para uma corrida em busca da valorização individual. (MARCELO, 2010).

O mesmo autor destaca como a profissão docente vem sendo desqualificada aos olhos da sociedade apontando que no início do século XX era um privilégio ser professor. Eramos respeitados e prestigiados. Atualmente, é um trabalho de alto risco, "fonte de fadiga nervosa, sobrecarga de tarefas, baixo reconhecimento, atenção a outras pessoas, papel ambíguo, incerteza em relação à função, falta de participação nas decisões que lhe são concernentes”. (MARCELO, 2010, p. 21).

A EPT, em especial a realizada pela Rede Federal de Ensino, apresenta um cenário bastante diverso daquele encontrado na educação regular, sobretudo aquela sob responsabilidade dos estados da federação. Ainda assim, os dilemas apresentados afetam toda a construção do que entendemos por identidade profissional docente e, por isso, merecem ser observados.

Com as mudanças na escola pública, citadas anteriormente, caminhamos para processos de revisão da profissionalidade da docência. Marcelo (2009; 2010) menciona que diferentes autores entendem esses processos como reprofissionalização ou como ‘desprofissionalização’.

Aqueles que advogam pela reprofissionalização, observam na ampliação das tarefas docentes a possibilidade de reconfigurar sua identidade, constituindo um perfil mais voltado a atividades extraclasse, por exemplo. Aqueles que veem esses processos como ‘desprofissionalização’, percebem a gradativa perda de autonomia dos professores e de controle interno sobre sua tarefa.

O viés da reprofissionalização, aponta Marcelo (2009; 2010), pode ser interpretado como uma forma de profissionalismo estendido. A atividade docente passa a ser descentralizada e a atividade discente é ampliada, para além de sua tradicional característica de depositária do ensino do professor.

Essa revisão da profissionalidade integra outras mudanças históricas na atribuição do papel docente: desde as origens de devoção sacerdotal, passando pela tônica da eficácia técnica, até que se advogou a promoção da emancipação. Sem adentrar questões relativas à história da educação, é importante dizer que essas mudanças constituíram rupturas e continuidades no processo da constituição da identidade docente.

Além disso, considerada a identidade como processo, deve-se considerar que professores podem congrega todas essas auto imagens. Ainda, a forma como cada uma delas vai se relacionar com a realidade encontrada no chão da escola gera outras possibilidades identitárias.

O processo, além de construção histórica sobre a identidade profissional docente, é um processo de vida profissional. Os saberes importantes à docência não são entregues ao final de um curso de formação ou na aposentadoria. A forma como são mobilizados e expressos por cada professor varia ao longo de sua carreira.

Essas competências e capacidades variam de acordo com as diversas fases do ciclo que os docentes atravessam em seu desenvolvimento profissional, caracterizadas pela etapa da iniciação na carreira, a estabilização (novos desafios e preocupações), a estabilidade profissional (reorientação e desenvolvimento continuado) e a fase final (avanço no ensino, sobrevivência e conservadorismo). (MARCELO, 2010, p. 24)

Compreender estas fases é fundamental para propor programas de formação docente que, de fato, contribuam para o desenvolvimento da identidade profissional docente.

Marcelo (2009; 2010) se debruça, também, sobre as características que diferenciam a docência das demais profissões. É essa diferenciação que vai constituir, de fato, o que entendemos pela identidade profissional docente, uma identidade construída na trama das relações sociais e, portanto, nelas referenciada.

O autor organiza essas características em catorze ‘sinais’ ou ‘constantes’ da identidade profissional docente. Além de caracterizá-la, ele reforça que a identidade é um processo, não um fato; é plural; compósita; e influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos. Para Marcelo (2010, p. 20) “o desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e

se caracteriza por ser um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto”.

Tardif (2014) faz caracterização semelhante ao tratar dos saberes docentes, também considerados plurais, processuais e compósitos pelo autor. Essa fundamentação em nossos conceitos de base é determinante para nossa compreensão do desenvolvimento profissional docente.

Retomando, as catorze constantes de Marcelo (2009) podem ser assim resumidas: socialização prévia; dificuldade em superar sistemas de crenças; identificação com o conhecimento mobilizado; tendência à hierarquização dos conhecimentos; valorização da experiência; isolamento; motivação advinda, principalmente, dos resultados do trabalho; falta de perspectiva de carreira na função; trabalho artesanal; desintegração entre planejamento e realização do ensino; ausência de análise sobre padrões de competência; incompatibilidade com novas tecnologias; disputa de influência com outras instâncias educativas; e negligência na acolhida de novos profissionais.

A socialização prévia refere-se ao contato com a profissão antes do ingresso na docência, período que todos vivenciamos como alunos. Nesse período ocorre uma aprendizagem informal que modela muitas de nossas crenças a respeito do ensino.

A dificuldade em superar sistemas de crenças relaciona-se a isso, visto que essas convicções são formadas de maneira não racional e influenciadas por experiências pessoais, na relação com o conhecimento científico, com a escola e com as aulas. Além disso, “essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alterações ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino” (MARCELO, 2009, p. 117) e funcionam como uma espécie de filtro.

Esses sistemas de crenças guiam a ação docente sobretudo quando, em choque com a realidade, o professor não consegue lançar mão de seus demais conhecimentos. É extremamente desafiador lidar com a proposição de mudança dessas crenças, pois elas afetam a identidade do professor para além de seu aspecto profissional. Tardif (2014) também comenta essas particularidades da profissão docente e o profundo impacto que nossas vivências como alunos têm em nosso trabalho como professores.

A identificação com o conhecimento mobilizado sugere que tudo aquilo que ensinamos também nos faz professores. Assim, a identidade profissional é, também, formada pelo

conteúdo ensinado e por toda a carga de currículo, conhecimento e cultura que ele carrega.

Em sua ação, professores mobilizam diversos saberes e podem se utilizar de diferentes dimensões do conhecimento para lecionar. Marcelo (2009; 2010) refere os conceitos de conhecimento sintático e o conhecimento substantivo para tratar desse tema. Este é o que conhecemos pelo conteúdo em si, já o sintático tem a ver com o domínio dos fundamentos desse conteúdo.

Shulman (1986; 2005) tematiza essa questão ao debater o que cunhou por conhecimento do conteúdo, que estudaremos a seguir. Saviani (2009) também discute essas demandas, ao tecer críticas sobre a tendência de o processo de formação inicial para a docência dissociar-se dos conteúdos e metodologias que, de fato, são exigidos no cotidiano escolar.

A tendência à hierarquização dos conhecimentos tem a ver com a máxima de que para ensinar basta saber. Freire (2017), Shulman (1986; 2005), Tardif (2014) e, tantos outros, já demonstraram que ensinar exige saberes.

Para além do conteúdo, diferentes conhecimentos são necessários, como o “conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo, e também de como se ensina” (MARCELO, 2009, p. 119). Em sua tese de doutoramento, Vieira (2017) explora de forma aprofundada este tema ao refletir sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, cunhado por Lee Shulman, e a transposição didática, conforme a compreende Yves Chevallard.

Sobre a valorização da experiência, Marcelo (2009; 2010) contextualiza três concepções a respeito, cujas variações se dão em função das finalidades: os conhecimentos para a(da)na prática. Para o autor, temos trabalhado com a valorização do conhecimento na prática, o que constitui a epistemologia da prática, de Donald Schön.

Essa questão levanta a problemática da necessária reflexão sobre a prática, para que se promova a práxis. Afinal, a experiência por si só – ou a passagem dos anos – não é capaz de angariar qualidade ao processo de ensino.

Com o isolamento, como comentamos, cria-se uma relação paradoxal com a docência progressista, cuja síntese é a colaboração para a promoção de aprendizagens. A percepção dessa característica nos lembra a conhecida máxima de que da porta da sala pra dentro, quem manda é o professor.

A forma como se organizam tempos e espaços e a tendência a burocratização do espaço escolar contribuem para esse cenário. Mudar essa lógica exige, então, além de disposições individuais, vontade institucional. Se queremos consolidar uma identidade profissional docente coerente com o projeto educativo pautado pela escola, é necessário que se invista para a promoção da colaboração. Afinal, insistimos: a validação das identidades se dá coletivamente e, portanto, em interação.

Em termos de motivação, Marcelo (2009; 2010) indica que a sensação de recompensa profissional está muito mais atrelada aos resultados de seu trabalho do que a aspectos materiais, como salário e condições de trabalho. Os resultados são aferidos por meio da aprendizagem e da relação interpessoal estabelecida com os alunos. “Essa característica da profissão docente faz com que os indícios de identidade dos professores se restrinjam muito mais à aula do que à instituição em que trabalham.” (MARCELO, 2009, p. 123).

Em outro estudo, o mesmo autor (MARCELO, 2010, p. 17) assinala que

As definições de satisfação profissional são congruentes com a maneira como muitos docentes definem sua identidade a partir de uma visão vocacional. A vocação é entendida como um dos pilares que sustenta o êxito na profissão, por essa razão os professores relacionam fortemente seus sucessos com o rendimento e a aprendizagem de seus alunos.

Ressalta-se aqui, novamente, a intensa relação estabelecida entre a ideia de vocação e a profissão docente. Essa devoção tem uma função formativa e motivadora que tornam a docência ímpar. Por outro lado, seus efeitos impactam o reconhecimento da docência como profissão. Sobre os aspectos materiais, há que se registrar uma observação: de forma alguma, encobre-se a urgência em fomentar melhores perspectivas de carreira docente. Autores como Freire (2017), Tardif (2014) e Marcelo (2009; 2010) defendem, inclusive, que a valorização da categoria é bandeira de luta e estratégia para atrair trabalhadores competentes e comprometidos.

A falta de perspectiva de carreira na função diz respeito ao fato de que a ascensão na carreira é inversamente proporcional à permanência em sala de aula. Infelizmente, essa é a condição generalizada da carreira docente no Brasil, seja por questões objetivas relativas ao plano de carreira e à cultura institucional, seja por demanda individual (gerada por vontade ou, muitas vezes, adoecimento).

Quando se refere ao trabalho docente como um trabalho costumeiramente referido como artesanal, Marcelo (2009; 2010) apresenta a problemática da hiper responsabilização do

docente pelo sucesso e fracasso dos processos de ensino e aprendizagem. Como alternativa, e novamente apresentando a carência em desenvolver um trabalho colaborativo, o autor sugere que, em lugar de solitário trabalho autoral, se promovam comunidades artesanais.

Barato (2008), diferentemente, refere a docência como trabalho artesanal em função da personalidade da obra produzida. Com este autor entendemos que o professor imprime e produz sua identidade em cada ação pedagógica. As comunidades artesanais, aqui, se realizam nas guildas em que os mestres ensinam a seus aprendizes as artes do ofício.

Em uma mescla de resistência à condição de executor com a autorregulação própria do processo, a falência de muitos projetos e política remete sua causa justamente a essa desintegração. Como bem lembra Marcelo (2009; 2010), não se muda bruscamente aspectos estruturais de uma identidade, seja ela a profissional docente, a da escola ou a do próprio ensino. A resistência pode ser, ela mesma, uma outra constante na identidade docente.

“A competência não reconhecida e a incompetência ignorada”. Marcelo (2009; 2010) usa esta expressão de Fullan e Hargraves para falar sobre a ausência de análise sobre padrões de competência desejáveis à docência. Em suma, não nos observamos, não nos analisamos, e “essa falta de hábito analítico leva a uma evidente imobilização profissional: se não revisamos o que fazemos, se não o submetemos a julgamento, não avançamos.” (MARCELO, 2009, p. 125).

Conforme o autor, quando aprendermos a reconhecer o que queremos de nossa profissão e de nossos profissionais, poderemos converter essas vontades em referenciais para a formação inicial e continuada de professores. Apesar do enfoque nas competências, essa característica possui profunda relação com a temática dos saberes docentes e produz sua conexão com a constituição da identidade docente como projeto de desenvolvimento profissional.

Considerações Finais

Diante das articulações conceituais apresentadas ao longo deste ensaio, pode-se chegar a, pelo menos quatro, constatações que, apesar de inconclusivas e insipientes, reforçam e direcionam a reflexões sobre a temática em tela.

A primeira delas é que, como alertado por diversos dos autores utilizados ao longo desta escrita, o ciclo dos primeiros anos de atuação é peculiar uma vez que natural que o principio de qualquer carreira profissional seja perpassado por descobertas, conflitos, incertezas e hesitações. E neste periodo, é que acontece a travessia entre o ser estudante e o

ser professor. Esta travessia, que por vezes parece encharcar-se pelo dom natural de ser professor se apresenta, em outras situações, tomada de insegurança e desafia o novo professor a seguir, ou não, a carreira docente.

A segunda, revela certa desintegração entre planejamento e realização do ensino, em especial, nas reformas educacionais advindas de políticas públicas elaboradas sem participação da categoria. Na história da educação brasileira, infelizmente, a regra tem sido essa. Nessa perspectiva, o professor atua como mero receptor de demandas macro estruturadas. O contraponto, não necessariamente positivo, é que não se realizam grandes mudanças sem participação efetiva de quem as realiza de fato.

A Terceira, é que, se desejamos combater a evasão, literal e simbólica, costumeiramente observada na docência (e averiguada em pesquisas), precisamos construir processos de acolhimento e criar comunidades efetivas. Marcelo (2010), apresenta a discussão sobre as catorze características elencadas para, justamente, investigar os programas de inserção profissional e que podem servir de subsídio para novas reflexões acerca da temática, considerando que a negligência na acolhida de novos profissionais se manifesta na inexistência de programas consistentes de inserção profissional docente.

A reflexão crítica sobre a prática assinala a possibilidade de construção da práxis. Para que seja formativa, a ação exige um processo cíclico que envolve ação, reflexão sobre ação, nova ação.

Para finalizar, a quarta constatação revela que, a própria cisão entre teoria e prática responde a uma demanda didática em buscar compreender seus fenômenos, apesar de ambos dizerem respeito ao mesmo objeto. “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (FREIRE, 2017, p. 40).

O reconhecimento e a assunção da identidade cultural são a expressão daquilo que Freire (2017, p. 44) chama de “caráter socializante da escola” e que envolve seu papel de formação integral. Ele relembra que foi vivendo em sociedade e aprendendo de forma coletiva que elaboramos a ideia de ensino. Essas exigências abarcam, por exemplo, a necessidade do autoconhecimento para o respeito ao outro, que também sou eu.

Referências

BARATO, Jarbas N. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. **B. Téc. Senac:** a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n.3, p. 5-15, set/dez.

2008. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/262/245>. Acesso em: 08 set.2017.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BERGER, Peter L. A Perspectiva Sociológica – A Sociedade no Homem. In: **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. Trad. Donaldson M. Garschagen. Coleção Antropologia I. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

BRASIL. Portaria Ministerial no 397, de 09 de outubro de 2002. **Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO/2002**, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação. 2002

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações**. 2007. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01005742012000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2019.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. E-book. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HOLANDA, Sérgio B. **Raízes do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014

IDENTIDADE. In: **DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa** Michaelis. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/8>. Acesso em: 21 abr.2019.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/17>. Acesso em: 21 abr. 2019.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho e formação docente no século XXI**. Palestra proferida ao Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo em 31 de maio de 2017. Novo Hamburgo: 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>. Acesso em: 23 set.2018.

OCUPAÇÃO. In: **DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa** - Michaelis. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015.

PROFISSÃO. In: **DICIONÁRIO** Brasileiro da Língua Portuguesa - Michaelis. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782007000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 ago. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 144-155, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 set. 2018.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand**: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, vol. 15, n. 2., Feb. 1986, pp. 4-14.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2, 2005. pp. 1-30.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, Marilandi M. M. **Inter-relações sociopedagógicas na formação docente e na constituição do conhecimento de professor da educação profissional**. 2017. 343 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Sobre as autoras

Paula Regina Corrêa

Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT IFSC.

E-mail: paula.correa@ifsc.edu.br Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0491-8938>

Roberta Pasqualli

Docente permanente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional - PROFEPT (IFSC). Doutora em Educação - UFRGS. E-mail: roberta.pasqualli@ifsc.edu.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8293-033X>

Recebido em: 19/08/2019

Aceito para publicação em: 05/09/2019