

ESTUDOS SOBRE A DOCÊNCIA E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS EDUCADORES NUM CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO.

Ligia Maria Leão de AQUINO

Sonia Maria DE VARGAS

Introdução

O presente texto apresenta questões de estudo que vimos desenvolvendo em nossas pesquisas e, ao mesmo tempo, vem sendo debatidas junto aos estudantes do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis – UCP¹.

A idéia de se discutir a formação dos profissionais da educação em uma disciplina de curso, surgiu em função das características do grupo de alunos que vem buscando o Mestrado em Educação da UCP. Oriundos das mais diversas áreas de formações de base - médica, fisioterapia, nutrição, matemática, administração, história dentre outras – esses alunos vinham atuando no campo da educação não apenas nos vários níveis e modalidades de ensino como também nos mais variados campos de atuação: público, privado, organizações não governamentais etc.

Pensamos, portanto, em trazer para o espaço de formação dos mestrandos a especificidade do saber docente e as características dos profissionais da educação, por conceber a docência como o eixo

¹ No ano de 2003, oferecemos a disciplina “*Formação dos Profissionais da educação: abordagens sócio-históricas*”, no ano de 2005, essa temática foi apresentada na disciplina “*Formação dos Profissionais da educação: políticas e práticas*”, e em 2007, esse tema foi estudado nas disciplinas de Prática de Pesquisa, oferecidas conjuntamente: “*Formação docente e educação infantil. Políticas e perspectivas*” e “*Formação dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos*”.

fundamental e articulador da educação, em suas dimensões teórica e prática. O foco na docência fundamenta-se em idéia apresentada no documento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (2004), que afirma como “um dos princípios básicos que traz avanço para o entendimento da formação **de todos os profissionais da educação** (grifo nosso) [é o de que] (...) as licenciaturas (pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. **A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador** (grifo nosso)” (ANFOPE, 2004: 9-10).

“A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005: 54).

Nesse sentido, temos elaborado propostas de curso para as disciplinas oferecidas e mencionadas, que visam analisar, numa perspectiva sócio-histórica, a evolução dos conceitos relacionados à profissionalização do magistério, destacando os diferentes papéis desempenhados pelos educadores, as relações entre o saber e o fazer docentes, bem como os atuais problemas e perspectivas referentes à temática.

Outra questão, também debatida nos Encontros Nacionais da ANFOPE (FREITAS, 1999), refere-se à idéia de que a profissão docente requer investimento permanente na sua própria formação. Sendo assim, entendemos que um mestrado em educação deve ter compromisso com a formação continuada dos profissionais da educação, o que é também assim percebido pelos estudantes que frequentaram tais disciplinas:

- *“Penso hoje (quando iniciei não tinha a idéia de que seria assim), que esta disciplina é indispensável a um mestrado em educação. É uma disciplina diferente das outras, pois nela nós passamos por um processo de sensibilização, na medida em que vamos nos aprofundando nos estudos dos temas propostos e podemos refletir sobre a nossa própria prática.” (R)*
- *“O processo de reflexão que esta disciplina desencadeia está ligado ao fato de que nós estamos nos aprofundando em nós mesmos enquanto profissionais-pessoas. (...) um mergulho tão profundo em nós mesmos” (P)*

Acreditamos ainda que, nesse processo de formação continuada, os estudos sobre a formação do profissional da educação são necessários e contribuem para a formação de pesquisadores e educadores com melhores condições de articular teoria e prática, visando inclusive à produção de novas pesquisas em educação que incorporem essa temática. Tal idéia é reforçada pela pesquisa de André et al (1999), a qual identificou que, embora tenha havido aumento no número de pesquisas acadêmicas produzidas nos programas de pós-graduações em educação, no período de 1990-1996, no Brasil, o mesmo não ocorreu em igual proporção em relação aos estudos sobre formação de professores.

No desenvolvimento da disciplina, também procuramos trabalhar com uma visão de que, em relação à escola (em todos os seus níveis e modalidades), os professores “ocupam uma posição fundamental (...) em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares” (TARDIF, 2002: 113). Essa visão permite redimensionar o papel dos professores na educação, tanto no que se refere às suas responsabilidades, como também quanto a seu status social.

Além disso, como muitos dos projetos de pesquisa desenvolvidos no curso de mestrado têm os educadores (professores, educadores populares, animadores culturais, gestores, funcionários em geral) como objeto de investigação, ou ainda como sujeitos informantes, entendemos ser necessário corroborar o desenvolvimento de posturas e concepções em que a relação estabelecida entre pesquisador e grupo pesquisado seja entendida numa perspectiva dialógica (FREIRE, 1996). É fundamental que as pesquisas em educação vejam os educadores como sujeitos de conhecimento, que desenvolvem práticas e saberes relacionados ao seu fazer profissional (Tardif, 2002).

Sendo assim, as pesquisas têm muito a contribuir se considerarmos a proposta de Tardif (2002), que defende a unidade da profissão docente e assinala a necessidade de se aprender uns com os outros (professores desde a educação infantil até o ensino superior), procurando perceber nos parceiros docentes a condição de sujeitos de conhecimento.

Para o desenvolvimento do programa da disciplina, julgamos importante iniciar o estudo pela análise do contexto sócio-histórico da formação do educador, procurando traçar as principais questões que perpassaram o processo de constituição das identidades e dos saberes docentes do ofício de ensinar até a profissionalização docente. Para tal, recorreremos aos estudos de Nóvoa (1995) e Villela (2000) sobre a profissão docente em Portugal e no Brasil, os quais permitem articular a evolução conceitual a uma análise sócio-histórica mais geral, identificando os condicionantes econômicos, políticos e culturais dos momentos-chave dessa profissão.

Na verdade, a ampliação da rede escolar no Brasil e em Portugal, inclusive com a necessidade de mulheres assumirem o magistério de escolas femininas, foi dando ensejo a que se construísse uma argumentação que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade (VILLELA, 2000: 120).

Neste processo, ressaltam-se ainda fatores sócio-políticos e econômicos que vão interferir na progressiva feminização do magistério, tendo como suporte da reflexão os trabalhos de Apple (1988) e Bruschini e Amado (1988). Esses estudos evidenciam aspectos tanto da desqualificação e controle do magistério por parte do Estado e da sociedade, quanto dos mecanismos de resistência e superação criados pelas professoras para enfrentar tais condicionantes. Sinalizam, ainda, para o enraizamento de ideologias de domesticação e maternagem presentes na sociedade patriarcal que pressupunha o casamento vinculado à condição natural feminina, tendo sido a profissão docente uma das formas das mulheres poderem ampliar seus espaços de atuação social para além do espaço doméstico.

Esses condicionantes históricos ainda são bastante presentes na realidade brasileira atual. Conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2003), o magistério comparado a outras profissões com nível de formação equivalente, é o que oferece os piores salários, o que leva grande parte dos docentes a buscar complementar seu rendimento através da ampliação de sua carga horária ou então, exercendo outras atividades não docentes.

Outro ponto considerado em nosso estudo analisa a formação do educador na legislação educacional brasileira. Particularmente, discutimos a concepção de docência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), bem como os limites e possibilidades da política educacional relacionada à formação dos profissionais da educação.

Mesmo sabendo que o texto da LDB/96 que acabou sendo aprovado, não seja aquele produzido em amplo debate nacional, não podemos negar que houve avanço em relação à legislação anterior. No que se refere aos profissionais da educação, Gadotti (2000) identifica em quarenta e três artigos, citações feitas, de forma direta ou indireta, sobre o princípio da valorização do magistério.

Destacamos aqui alguns pontos que consideramos essenciais sobre nosso tema e que são de alguma forma contemplados no corpo da referida lei:

- Formação inicial e continuada;
- Determinação de plano de carreira do magistério público;
- Valorização dos profissionais da educação;
- Exigência de docência como pré-requisito para a ocupação de qualquer cargo técnico-administrativo como direção, supervisão, orientação educacional, assistência técnico-pedagógica e coordenação de área.

Os múltiplos papéis exercidos pelos profissionais da educação evidenciam as possibilidades de interlocução entre gestores da educação e professores, não apenas na escola como também nas organizações não escolares. Cada vez mais diretores, coordenadores, supervisores, professores, secretários percebem o quanto essas funções são complementares, exigindo o exercício do diálogo e da participação para realização completa e efetiva da docência, na qual se entende o professor como trabalhador, intelectual e animador cultural.

Entretanto, em contrapartida aos avanços identificados na legislação, análises, como a produzida pela ANFOPE (2004), vêm denunciando que o conjunto de políticas formuladas nos anos de 1990, na qual a LDB se destaca,

“... contribuiu sobremaneira para a divulgação de feitos governamentais através das estatísticas nacionais e internacionais, mas, evitaram trazer à tona com maior clareza, os problemas que tradicionalmente configuram a educação brasileira e que demandam soluções e proposições político-pedagógicas mais amplas” (ANFOPE, 2004: 9).

Campos (2004) pondera que os inúmeros documentos e leis promulgadas desde a década de 1990, servem para constatar que a profissionalização dos professores torna-se objeto de discurso e ação do Estado, num contexto em que:

“As críticas dirigidas à ineficácia da educação colocaram no centro do debate a atuação dos professores: tratados ora como culpados (...), ora como ‘salvadores’, a formação dos profissionais da educação passou a ser considerada dispositivo central à implementação das reformas da educação básica” (CAMPOS, 2004: 2).

Acrescenta-se ainda o fato das reformas educacionais, implementadas na década de 1990, terem sido produzidas num contexto de política neoliberal, em que a formação docente tornou-se uma estratégia de difusão de uma lógica mercantilista que passa a submeter o profissional da educação aos determinantes do capital (ANFOPE, 2004).

Um caminho que tem sido apontado como possível para a superação dessa lógica, está na afirmação do estabelecimento de uma outra relação teoria-prática que pressupõe o diálogo com outras áreas do conhecimento, valorizando o docente como sujeito de saber e um ator social construtor da própria história.

Ao discutir a relação teoria e prática, emerge um outro aspecto essencial para a análise do conceito de profissional da educação, entendido aqui como aquele que tem a docência como base de sua identidade. É preciso considerar que teoria e prática não se constituem de modo independente, isto é, não é possível produzir teoria sem prática, e não há prática sem um conjunto de conhecimentos.

“Essa idéia se opõe à concepção tradicional entre teoria e prática. De fato, segundo essa concepção, o saber está somente do lado da teoria, enquanto a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, idéias

preconcebidas etc. Além disso, ainda segundo essa concepção tradicional, o saber é produzido fora da prática (...) e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação” (TARDIF, 2002: 119).

Assim, aquele que ensina não é somente um “aplicador” de conhecimentos produzidos por outros, mas sobretudo, é um ator que vivencia a sua prática como produtora de conhecimento. Para essa discussão, retomamos Tardif (2002) quando afirma que o professor tem, em seu trabalho, “um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (p. 119).

Portanto, na relação teoria–prática, os desdobramentos do saber-fazer, que advém da realização da ação docente, permite ao professor assumir sua própria prática a partir dos significados por ele atribuídos, o que lhe confere a condição de sujeito de conhecimento. Essa visão de relação teoria-prática como elementos indissociáveis esteve presente também no processo de reflexão dos próprios estudantes, possibilitando revisitarem suas concepções e práticas.

- *“Foram contemplados diversos aspectos sociais, políticos e ideológicos que envolvem o exercício profissional docente, levando-nos a uma reflexão das nossas práticas” (H)*
- *“Com relação ao que foi estudado, promoveu uma reflexão pessoal no sentido de: como percebíamos e como ‘deve’ ser a atuação do profissional da área da Educação.” (D)*
- *“O meu olhar, o meu ouvido, a minha fala, toda a minha postura como professora tornou-se mais cuidadosa, política e acolhedora depois de fazer esta disciplina.” (P)*

Mas, para que de fato, os professores sejam reconhecidos como atores sociais, sujeitos de conhecimento, é preciso que estes procurem se apropriar

da pesquisa como parte de seu fazer, de modo a aprender a “reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivos por meio de linguagens susceptíveis de uma objetivação” (TARDIF, 2002 : 124).

Uma vez que a desvalorização dos saberes docentes tem caráter político e não epistemológico ou cognitivo (TARDIF, 2002), a perspectiva de reafirmação da profissão docente está associada a um movimento no qual a prática e a vivência profissional seja objetivada e partilhada por seus pares, o que confere à formação um papel fundamental como lócus e possibilidade de sua concretização.

Dessa forma, se faz necessário considerar alguns princípios na análise e no incremento de projetos de formação dos profissionais da educação, inclusive num curso de mestrado. Elegemos, nesse momento, o diálogo e a interdisciplinaridade como princípios que dão sustentação às concepções de formação e pesquisa aqui apresentadas.

Paulo Freire (1997) destaca como um ponto a se refletir sobre o que-fazer docente que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”, que tem início no processo interior de entendimento do nosso próprio papel em uma coletividade, indicando a possibilidade de mudarmos da condição de pessoas do mundo para a de pessoas no mundo, produzindo um ciclo em movimento constante entre objetividade e subjetividade pois

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1997: 154).

Dentro dessa mobilização, a busca da superação de preconceitos que possam conduzir a uma visão estereotipada daqueles que não têm a mesma formação, nem desempenham as mesmas funções nas organizações

educacionais, exige dos educadores compreender o outro nas suas múltiplas dimensões.

Essa concepção mais ampla permite afirmar a impossibilidade de se pensar em formação dos profissionais da educação sem conceber uma interação alicerçada num intenso diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento que possibilitam o discernimento das formas de inserção do educador no mundo atual.

A título de nossas considerações finais, entendemos que as reflexões tecidas neste trabalho indicam a necessidade de darmos continuidade às discussões travadas sobre como conduzir um grupo multiprofissional, em que cada um esteve sempre voltado para as especificidades das suas áreas, a refletir sobre as suas condições de produção de conhecimento de forma interdisciplinar, tendo como eixo articulador a docência. Ao mesmo tempo, precisamos ampliar nossos estudos sobre o sentido de *identidade* presente nessa temática, não só por sua centralidade como também pelo fato de se caracterizar como uma identidade em mudança.

Se por um lado há uma busca por criar uma base comum, uma identidade profissional, essa busca se faz concomitante a um processo de recriação da própria profissão e da escola (Nóvoa, 1995), quando se está comprometido com a construção de uma sociedade mais justa.

O quadro de movimento permanente de recriação e mudança se constitui num desafio para as investigações que têm a identidade e a profissionalização como questão. Para enfrentarmos tal desafio e fazermos avançar nossos estudos, Garcia; Hypolito e Vieira (2005) trazem importante reflexão:

Talvez um caminho produtivo para a pesquisa seja buscar as diferenças, as discontinuidades, as divisões dessa categoria, privilegiando as narrativas dos professores e das professoras acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho. Não para reificar seus próprios pontos de vista ou

tomá-los como a medida mais justa do que de fato acontece, mas talvez para nos aproximarmos da dinâmica contraditória e fragmentada em que estão mergulhados. (p. 54)

Até o momento, temos avaliado como positivo o oferecimento da disciplina uma vez que identificamos na produção das dissertações elaboradas em nosso Curso de Mestrado uma série de pesquisas que, mesmo não tendo como foco central a docência, desenvolveu sua investigação incorporando os profissionais da educação como os principais atores/sujeitos da educação e, portanto, aqueles que têm mais condições de fornecer informações sobre os processos educacionais estudados sejam estes vinculados aos espaços escolares ou não escolares.

Para encerrar, registramos que em função das respostas obtidas, passamos a oferecer essa disciplina a cada turma de mestrandos e vimos buscando fóruns de discussão como a Reunião da Anped Região Sudeste (2005)², no sentido de refletir sobre os limites e possíveis desdobramentos da pesquisa com foco na docência no programas de pós-graduação em educação.

² Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada na Reunião da Anped Região Sudeste (2005), sendo também publicada na Revista Amazônida (PPGE/UFAM), v. 1, p. 30-48, 2005.

BIBLIOGRAFIA:

- ANDRÉ, Marli et alli. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. In Educação & Sociedade, ano XX, número 68, dezembro de 1999.
- ANFOPE. **Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior**. Documento Final do XII Encontro Nacional. Brasília-DF, agosto de 2004.
- APPLE, Michael W. Ensino e trabalho feminino: Uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa** (64). São Paulo, Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1988.
- ARROYO, Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? In **Educação e Sociedade** (5) São Paulo, Cortez/Autores Associados/CEDES, janeiro/1980.
- BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa** (64). São Paulo, Cortez/ Fundação Carlos Chagas, 1988.
- CAMPOS, Roselane Fátima. **O cenário da formação de professores no Brasil** – analisando os impactos da reforma da formação de professores (versão preliminar). Trabalho para a XII Reunião Anual da ANFOPE. Brasília, agosto de 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Helena C. Lopes de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, ano XX, nº 68, dezembro de 1999.
- GARCIA, Maria Manuela; HYPOLITO, Álvaro Moreira e VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 31, nº 1. São Paulo, FE/USP, 2005. p. 45-56

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. Tradução Dagmar Zibas. 2ª. Edição. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1988.

GADOTTI, Moacir. A formação do educador e a nova LDB. In GADOTTI. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. Estatísticas dos Professores no Brasil. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/estatísticas/professor 2003](http://www.inep.gov.br/estatísticas/professor%2003)>. Acesso em 4 abril de 2004.

MENDONÇA, Ana Waleska. O educador: de intelectual a burocrata. In **Educação e Sociedade** (58) Campinas, CEDES, JULHO/1997.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, Antonio et al. **Profissão professor**. 2ª edição. Porto, Porto Editora, 1995.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In ENDIPE. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Escolas de Educação. In TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1988.

VILELA, Heloisa. O mestre-escola e a professora. In LOPES, Eliane Marta Teixeira, Faria filho, Luciano Mendes e Veiga, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.