

PROFISSÃO PROFESSOR: UMA REFLEXÃO ACERCA DE PERTENCIMENTO E IDENTIDADE

Elizabeth Carolina Tenorio Calderon

RESUMO: *Compreender e intervir a favor de uma melhor atuação docente no Brasil remete às múltiplas atividades realizadas pelos profissionais da docência. Desse modo, se faz necessária uma reflexão sobre o pertencimento e identidade desse professor em relação a sua profissão. Essa reflexão será apresentada por meio de uma linha de pensamento que se pautará no embasamento de Bernard Charlot, António Nóvoa, Ilma Passos Veiga e Maria Isabel da Cunha. Por ser uma profissão atrelada a um importante eixo social - a educação - a docência vive inúmeras contradições atreladas às funções docentes. Estas contradições estão estritamente relacionadas à identidade e ao pertencimento do docente à sua profissão. Compreender melhor tal problemática é também compreender o contexto que circunscreve as contradições do professor.*

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Contradições; Profissão

ABSTRACT: *Understanding and acting in favor of a better teaching in Brazil leads to multiple teaching activities. Furthermore, it is necessary to think about this professional's feeling of belonging to a career. This reflection will be presented through a line based on Bernard Charlot, António Nóvoa, Ilma Passos Veiga, and Maria Isabel da Cunha. Once this profession consists an important social basis – education – the teaching career has lived many contradictions related to its job functions. These contradictions are closely related to the professional belonging its identity. Understanding better this theme is the same as understanding the context, which circumscribes the teaching contradictions.*

KEYWORDS: Teaching; Contradiction; Profession

INTRODUÇÃO

Atualmente, os professores vivem uma situação paradoxal em relação ao reconhecimento de sua profissão: enquanto atores do processo educativo eles têm internalizado valores que, muitas vezes com o amparo de Paulo Freire (2001, p. 38), veem na educação uma “forma de intervenção no mundo”; contudo, há a constante

negligência de condições de trabalho viáveis para a execução de um projeto pedagógico minimamente satisfatório (CHARLOT, 2008; NÓVOA, 1992 e 1999).

Essas contradições vividas pelos docentes têm sido estudadas por diversos teóricos que com o passar dos anos situam e atribuem a atual condição do docente a distintos fatores históricos. O presente artigo propõe uma reflexão sobre a identidade da profissão docente pautada na articulação das produções de Bernard Charlot (2008), António Novoa (1992 e 1999), Selma Garrido Pimenta (1999), Selma Garrido Pimenta e Amanda C. T. L. Marques (2015), Maria Isabel de Almeida (2012) e Maria Isabel de Cunha (1998 e 2001).

Considerando que a formação inicial acadêmica é parte imprescindível para a construção da carreira docente, sabe-se que esta é objeto de interesses políticos que, situados historicamente, em geral se impõem à classe docente como ideologia dominante. Portanto, esta análise não tem por intenção apontar um ou mais responsáveis pelas mazelas que têm ocorrido com os profissionais de educação. Uma vez que ainda há necessidade de aprofundamento acerca dos mecanismos operantes nessa problemática, fica inviável a este texto a apresentação de uma proposta interventiva. Todavia, é possível afirmar que um conjunto de reflexões bem tecidas sobre a formação e o pertencimento dos profissionais docentes pode contribuir com o apontamento de um caminho que venha, futuramente, gerar resultados positivos que gerem de melhoras na profissão docente.

O PERTENCIMENTO E A IDENTIDADE DOCENTES

Um dos autores que se debruçou sobre as contradições vividas pelo professor é Bernard Charlot (2008). Em “Professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição”, o teórico questiona o papel da educação enquanto discrimina as antíteses vividas pelo professor na contemporaneidade. Dentre as contradições descritas pelo autor, podemos destacar ensino tradicional x construtivista, restaurar a autoridade x amar os alunos e “culpa” do aluno ou “culpa” do professor.

Ao concluir sua análise, Charlot (2008, p. 31) demonstra que o docente não “está” em contradição, mas “é” um profissional da contradição que deve fazer o possível para “manter um mínimo de coerência”.

A nosso ver, para que se atinja esse “mínimo de coerência”, o docente carece de mais pertencimento na própria profissão. Esse pertencimento está intrinsecamente relacionado ao lugar que a profissão docente ocupa entre as demais profissões, logo, ele está relacionado também ao lugar que o professor ocupa na sociedade. Por se tratar de uma profissão que possui uma relação intrínseca com o saber e com a formação cidadã, o lugar do docente na sociedade deve ser algo definido e conhecido. Apesar de as contradições citadas por Charlot constituírem parte integrante do profissional, o ato de manter “mínimo de coerência” parece demandar muito mais do que a postura ética e o senso de humor descritos como necessários pelo autor.

António Novoa (2000), por sua vez, também perpassa brevemente essas contradições em Os professores e as histórias de sua vida. De acordo com Nóvoa, em relação a métodos ou técnicas, há, ao mesmo tempo, resistência e sensibilidade à moda.

As leituras de Nóvoa e Charlot permitem concluir que a contradição se faz presente desde o âmbito empírico até o âmbito epistemológico na vida docente. A partir dessa afirmação, vê-se que o cunho prático dessa problemática constitui a base de ambos os conflitos, visto que, de acordo com a perspectiva dialética, a prática educativa precede a teoria e ambas se completam em uma relação que, segundo Vázquez (1977), constitui a práxis.

Para Nóvoa (1999), historicamente, a docência é uma profissão que nem sempre teve dificuldade de obter um lugar e um nível de importância fixos na sociedade. Diferente do advogado, médico e engenheiro, que sempre foram profissões com o mesmo nível de prestígio, o professor transitou entre diferentes graus de importância. A fala do autor está pautada em diversos fatores históricos e políticos.

Há um exemplo que contextualiza a transição da docência entre diferentes níveis de importância na sociedade: a atual ausência da exigência de uma formação pedagógica específica para o Ensino Superior¹. Os editais de processos seletivos ou concursos públicos dessas áreas deixam claro a exigência regulamentada de uma formação na área específica de ensino, logo, um professor da graduação em Direito, por exemplo, deve ter formação na área acrescida de uma pós-graduação (e esta será mais valorizada quando for *strictu sensu*), também na área. Desse modo, a formação pedagógica é negligenciada pelas instituições, que possuem o devido amparo legal para tal. Nas palavras de Veiga sobre a seleção de professores universitários:

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitário, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será *preparado* (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim. (VEIGA, 2006, p. 90, grifo da autora).

A ausência de formação para lidar com o ambiente educativo acarreta em um número baixíssimo de professores universitários que possuem formação para lidar com o processo de ensino-aprendizagem (Almeida, 2012). O que dizer então de um docente que leciona em uma licenciatura sem a devida formação pedagógica? No caso de um professor formador de professores, a necessidade de formação pedagógica se tona ainda mais eminente. Nas palavras de Marques e Pimenta (2015, p.153):

¹ Inclui-se aqui também o ensino médio integrado ao técnico, na modalidade de ensino médio que ressurgiu em 2013, devido ao decreto 5.154/04. Mesmo no ensino médio, há a possibilidade de que as instituições de ensino façam uso do amparo legal para que um profissional formado em engenharia possa lecionar física, por exemplo.

Todos os docentes que atuam nas licenciaturas são formadores de professores, o que significa dizer que todos, direta ou indiretamente, transmitem concepções não apenas sobre o conteúdo ensinado, mas também sobre um modo de ensinar aquele conteúdo. (MARQUES e PIMENTA, 2015, p.153)

A fala das autoras torna indiscutível a necessidade de uma formação pedagógica para os docentes, pois os valores formativos do futuro professor serão transmitidos por meio de diferentes ideários que penetrarão não só o conteúdo ensinado previsto no currículo prescrito, mas também o seu currículo oculto. Assim sendo, a ausência da obrigatoriedade da formação pedagógica para atuação docente constitui um fator político que causa a desvalorização profissional do professor e dos saberes necessários à docência, entendida como profissão. Essa desvalorização da profissão pode ser compreendida como fator intensificador da crise identitária do professor.

A exigência de formação pedagógica para docentes da educação básica é uma colocação recente e a oferta da formação pedagógica aparece “em caráter emergencial” na Resolução nº, 2 de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Quando a formação pedagógica não é regulamentada, a docência abre espaço para que profissionais atuantes de outras áreas a pratiquem paralelamente às suas áreas de formação específica, logo, ela se torna, em alguns casos, uma fonte secundária de renda.

Um exemplo atual disso são as Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo, pertencentes à autarquia Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Nesta instituição, os cursos de formação técnica frequentemente possuem mais profissionais com graduação, ou bacharelado nas suas áreas de atuação, sem a formação pedagógica. Assim sendo, os professores do ensino técnico que ocorre no período noturno, em sua maioria, têm na docência uma fonte secundária de renda; muitos destes atuam em outras áreas (Fronzoni, 2013). Apesar de a autarquia ofertar um curso de formação pedagógica próprio², atualmente, essa formação não é obrigatória para a atuação. A dissertação de Fronzoni (2013), que se direciona ao perfil profissional dos docentes de enfermagem no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, comprova que esses docentes que mantêm as duas ocupações o fazem com foco maior em sua principal fonte de renda, que não é o ensino.

Tanto as contradições citadas anteriormente, quanto a desvalorização da profissão docente geram questionamentos relacionados ao pertencimento do professor em sua profissão. Em suma, fica evidente que a relação que o docente tem para com sua profissão está estritamente relacionada com a construção da identidade do professor, que se faz no contexto social.

² Para mais informações, ver edital Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional de Nível Médio em: <http://www.etepb.com.br/arq_esquema1/abertura_de_inscricoes_2012.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2015.

A identidade não é estática e imutável, ela se constrói a partir da significação social da profissão (Pimenta, 1999; Nóvoa, 1999), logo, tanto os aspectos político, cultural e histórico irão influenciar nesse processo de construção identitária. No livro *O bom professor e sua prática*, Cunha (1998) revela que o processo de construção da concepção de bom professor surge antes mesmo do ingresso na profissão, a partir do contato com os professores da educação básica. Desse modo, é possível inferir que a construção da identidade docente começa antes mesmo da formação acadêmica. É na sua inserção na escola que o futuro professor tem contato com elementos formativos que irão influenciar sua prática, assim, a identidade do professor começa na escola como aluno em um processo de seleção dos momentos que ele identifica como insatisfatórios e guarda em sua memória como um aprendizado de um exemplo a não ser seguido; enquanto as experiências bem sucedidas perduram em sua memória como modelos. Em sua formação docente, o futuro professor aprenderá a relacionar esses momentos com um processo de ressignificação da sabedoria gerada pela experiência. Tal processo é imperativo para estimular a reflexão sobre os saberes prévios e, em alguns casos, a desconstrução dos mesmos.

O curso universitário é o momento em que o futuro professor terá contato com a realidade acadêmica; geralmente, é nele que o universitário vê a possibilidade da docência - no caso daqueles que ingressaram no curso com outros objetivos. É neste momento que o futuro profissional de educação entra em contato com a pesquisa científica, que fomenta a autonomia na reconstrução do saber.

Tanto Nóvoa (2000) quanto Pimenta (1999) concordam que a autonomia constitui um fator essencial para a construção da identidade docente. Contudo, nas escolas, essa autonomia vem sendo suprimida por práticas que, cada vez mais, tornam a função docente mecanizada e acessória. Pimenta (1999, pág. 18) afirma que “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas”. A colocação da autora permite compreender o quanto a docência se distingue de uma atividade mecânica e administrativa, pois está atrelada a aspectos formativos que nada possuem de mecânicos, mas sim a um ensino imerso em conceitos que demandam a prática crítica reflexiva. Contudo, as instituições de educação básica cada vez mais delegam ao profissional uma carga maior de atividades administrativas que tomam o tempo do docente com afazeres que, apesar de ditos de cunho pedagógico, pouco têm a ver com o desempenho das atividades pedagógicas do professorado.

Dentre tantos afazeres, surge o questionamento: o que é a profissão professor? A docência não constitui uma profissão administrativa. Apesar de o profissional ter sua função gestora, o docente é um profissional que lida diretamente com o conhecimento e com a formação de pessoas, pessoas que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2002), devem estar aptas a exercer a cidadania. Em um momento em que até mesmo a definição da profissão professor não é algo bem delineado, com seus deveres sobrecarregados de atividades administrativas, fica compreensível a dificuldade em delinear a identidade docente.

Ao retomarmos ao início deste texto, no momento em que Charlot (2008, p. 31) afirmava que os docentes deveriam possuir "o mínimo de coerência", notamos que tanto essa coerência entre os diversos paradoxos vividos pelo professorado, quanto a intersecção entre o "eu professor" e o "eu pessoal" de Nóvoa (1992 e 2000) se tornam impraticáveis quando temos uma legislação falha - descrita anteriormente por Veiga (2006) - que descaracteriza a profissão docente deixando de lado a formação pedagógica para o exercer de sua função. Tais condições deformam a profissão docente quando imergem o profissional em tarefas administrativas que pouco se relacionam com o ato pedagógico, deixando pouco ou nenhum espaço para que o professor se dedique a sua formação e à preparação de suas aulas; deturpa a profissão no sentido de torná-la acessória, de torná-la um complemento à renda.

Diversos autores como Pimenta (1999), Cunha (1998) e Nóvoa (2000) imperam pelo desempenho da unidade da classe e das autonomias social e política por parte do professorado. Nas palavras de Nóvoa (2000, p.17): "O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho.". Pimenta (1999, p.31) traz a expressão "papel social da docência" e Cunha (1998, p.171) utiliza os termos "professor consciente das questões sociais". Apesar de os apontamentos dos autores serem coerentes em relação à necessidade de poder de intervenção social e política delegado ao professorado, a análise feita demonstra que a criação de um estatuto próprio, que imperasse pela autonomia docente não seria suficiente se esses professores, integrantes desse estatuto não obtivessem a devida preparação para exercer essa autonomia de forma consciente. Por isso, o caminho apontado por Cunha (1998) e Pimenta (1999) parece ser um pouco mais direcionado ao cerne dessa problemática, dado que as autoras delegam explicitamente aos programas de formação de professores a responsabilidade de uma formação direcionada ao compromisso político. Ambas as autoras concordam com Contreras (2002, p. 71) ao relacionar a autonomia docente diretamente a uma estrutura maior do que o aspecto formativo do professor. Segundo o autor, a autonomia profissional está ligada à natureza educativa do trabalho do docente. Logo, estando a natureza educativa situada em um todo maior, a perspectiva dialética permite inferir que a autonomia do profissional docente está diretamente relacionada a fatores histórico-políticos externos que podem restringi-la.

No entanto, a existência de tal preparação na formação pedagógica presente nas licenciaturas demanda muitas reflexões e estudos acerca dessas práticas e dos documentos que as norteiam. Uma vez que os projetos políticos pedagógicos das Instituições de Ensino Superior são formulados conforme diretrizes legais que delimitam a formação mínima do futuro professor, a docência carece também de mais estudos sobre esses documentos norteadores. Isso se faz ainda mais necessários diante de um contexto de reforma eminente da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais das licenciaturas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para

a formação continuada (Resolução CNE/CP n.2, de 1 de julho de 2015) precedidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer CNE/CP n.1, de 9 de junho de 2015) constituem alguns desses documentos que devem ser mais estudados e pensados para a formação de uma prática de ensino que impere por uma formação social e política autônoma. A formulação destes documentos concretiza o pensamento da ideologia política dominante, mencionada no início desta unidade, sujeitando o futuro professor a uma formação imposta pelas necessidades políticas do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui tecida permite dizer que o professor contemporâneo vive preso em um interminável ciclo vicioso que tem desdobramentos³ que impactam diretamente na educação básica ofertada nas escolas públicas.

Esse ciclo pode ser dividido em 4 elementos estruturantes que, por seu caráter dialético, não têm um lugar fixo de término ou início. Uma das etapas desse ciclo é a elaboração dos documentos norteadores da formação em licenciaturas, que indicam o perfil do futuro profissional docente. Tais documentos carregam em si a formação imposta pela ideologia dominante. Consequentemente há as defasagens formativas, que constituem a segunda etapa do ciclo, que gera a constituição de um profissional que não possui a devida formação autônoma e crítica em relação à própria profissão. É preciso frisar que as duas primeiras etapas acontecem com o devido amparo legal, logo, ambas estão atreladas a fatores políticos. A terceira etapa acontece na atuação profissional, quando, ao ingressar na profissão, o docente se depara com diversos fatores, tais como más condições de trabalho, falta de reconhecimento da formação pedagógica, etc. Por conseguinte, esses fatores contribuem para que surja a quarta etapa: a crise identitária. Desse modo, temos o processo de constituição de um profissional incapaz de criar ou integrar ativamente um estatuto de sua classe que contribua com melhores condições de trabalho e mais reconhecimento da classe.

É preciso enfatizar que a definição “ciclo vicioso” constitui uma quebra com a perspectiva da linearidade, pois não há a imposição de uma sequência necessária. A ordem dos acontecimentos pode não ser a indicada uma vez que há variáveis e ações que podem interferir nas diferentes ações que compõem a formação e atuação docente. Desse modo, não partimos de um posicionamento determinista, dado que a reflexão crítica e ação são essenciais e tem o poder de ruptura deste processo.

Para que ocorra uma possível intervenção nos elementos danosos à formação e prática profissional do professor, se faz necessária uma reflexão crítica sobre as diretrizes que delimitam a educação; por reflexão crítica, compreendemos a superação do processo de "tecnicização da reflexão" descrito por Selma Garrido

³ Discriminar esses desdobramentos seria um grande desvio da temática aqui proposta.

Pimenta (2002) em Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. Segundo a autora, um dos fatores que agravam esse processo reflexivo é o despreparo das universidades para a formação de professores, pois a transição pela qual as instituições formadoras têm passado tem trazido consigo a definição de novas identidades docentes que tomam o professor por tutor e monitor de aprendizagem. A fala da autora é oportuna no sentido expressar a dimensão da importância dos documentos analisados na manutenção do ciclo vicioso ilustrado acima, uma vez que eles estruturam as licenciaturas e a formação continuada de professores.

Dado que tais documentos definem tanto a formação do professor de educação básica quanto a estrutura curricular da educação de nível superior, a possível ruptura desse ciclo seria uma intervenção na confecção dos documentos norteadores da formação de professores. Para tal, seria necessária uma melhor compreensão e mais estudos dos textos e dos conceitos-chave abordados nas Diretrizes, Pareceres e Resoluções norteadores da educação básica. Por projetarem o futuro da educação, todo docente deve ter plena consciência do ideário político que permeia estes documentos de modo que assimile a forma com que os mesmos influenciarão na sua prática profissional. O docente deve ter consciência da forma com que sua formação é constituída, de forma que possa autorizar-se a prática emancipadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL (2002). Resolução CNE/CP nº. 01/2002. Institui as DCN para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23/07/2004. Regulamenta a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 01 de junho de 2015.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Por que a formação pedagógica dos professores do Ensino Superior? In: *Formação do professor do Ensino Superior - desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-109.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: *Revista da FAEEBA - Educação da Contemporaneidade*. Salvador, v.17. n.30, p. 17-31. jul/dez 2008.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CUNHA, M. I. da. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu*, v.5, n.9, p.103-116, agosto 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/07.pdf>. Acesso em 01 de junho de 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001 (cap. 3).

FROZONI, Raquel Cequalini. Identidade profissional e perfil dos professores dos cursos de educação profissional. 2013. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Enfermagem Psiquiátrica, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto. Disponível em : <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-26092013-153020/pt-br.php>>. Acesso em 01 de junho de 2015.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA, Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. *Metalinguagens* [online]. 2015, n. 03, p. 135-156.

NOVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: __. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. 1999.

NOVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: __. (org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa (coordenação). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.13-33.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: __. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, & GHEDIN, (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Ed, 2002, p. 129-150

Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional de Nível Médio em: <http://www.etepb.com.br/arq_esquema1/abertura_de_inscricoes_2012.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. 2 ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).