



**ANNA CAROLINA LEOPOLDINO BARBOSA**

**IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES:  
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL**

**SÃO PAULO**

**2023**

**ANNA CAROLINA LEOPOLDINO BARBOSA**

**IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES:  
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL**

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE - UNINOVE), como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas Educativas (LIPED).*

*Orientador: Prof. Dr. Manuel Tavares*

**SÃO PAULO**

**2023**

Barbosa, Anna Carolina Leopoldino.

Identities profissionais docentes: contribuições da  
formação inicial. / Anna Carolina Leopoldino Barbosa. 2023.  
130 f.

Dissertação (Mestrado) — Universidade Nave de Julho -  
UNINDVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a). Prof. Dr. Manuel Tavares.

Identidade profissional. 2. Formação inicial 3. Identidade  
4. Formação.

Tavares, Manuel

II. Título.

CDU 37

# IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE - UNINOVE), como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas Educativas (LIPED)*  
*Orientador: Prof. Dr. Manuel Tavares*

---

**Orientador:** Prof. Dr. Manuel Tavares (UNINOVE)

---

**Examinador I:** Prof. Carlos Bauer de Souza (UNINOVE)

---

**Examinador II:** Prof. Marcos Garcia Neira (USP)

---

**Suplente I:** Prof. Dra. Rosemary Roggero (UNINOVE)

---

**Suplente II:** Prof. Dr. Daniel Pansarelli (UFABC)

---

**Mestranda:** Anna Carolina Leopoldino Barbosa  
Aprovada em 10/02/2023.

À minha mãe Odete e à minha irmã Renata, que me inspiraram e incentivaram nesta caminhada.

A meu filho, Mhurilo, que com muita paciência e tolerância acompanhou e apoiou minha trajetória.

A Manuel Tavares, meu orientador, que pacientemente me orientou e direcionou na escrita desta dissertação de mestrado e a instituição Universidade Nove de Julho UNINOVE que me proporcionou viver esse sonho.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por sempre colocar pessoas maravilhosas em meu caminho, as quais me fazem acreditar em um mundo melhor e me encorajam a prosseguir. Obrigada por nunca soltar a minha mão e me guiar em todos os momentos.

Por fim, o meu profundo e sentido agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta dissertação, principalmente a a instituição Universidade Nove de Julho UNINOVE estimulando-me intelectual e emocionalmente.

## RESUMO

A pesquisa tentou mostrar a partir da discussão teórica, dos documentos analisados, dos dados coletados nas entrevistas e da respectiva interpretação dos mesmos, que, de um modo geral, os currículos em licenciatura tratam apenas dos pontos essenciais e as questões das redes educacionais são tratadas superficialmente. Assim sendo, o que se oferta nos cursos é uma formação pedagógica superficial que não forma professores para atuarem nas escolas de hoje. Há uma insuficiência formativa sobre a compreensão real do professor e da própria instituição escolar. O problema de pesquisa surge a partir da análise dos princípios e processos que regulam a construção da identidade profissional dos professores que atuam na educação básica da Prefeitura do Município de Santo André e a relação com sua formação inicial na sua atuação profissional no ensino básico. A questão referente à problemática da pesquisa, e que nos orientou, foi a seguinte: como os docentes constroem as suas identidades profissionais, na confluência de outras identidades, prioritariamente as identidades pessoal e institucional? Como lidam com a visão mercadológica da educação e do conhecimento? E como as identidades são reformuladas, reconstruídas em função das alterações que vão se produzindo na profissão docente na educação básica, com a exigência de que esta se ajuste aos objetivos das políticas? Do ponto de vista epistemológico, adotamos um modelo teórico-epistemológico em consonância com as teorias críticas, por pensarmos que a questão da identidade profissional dos professores da educação básica se prende, indissolúvelmente, ao problema da qualidade da educação inicial e ao que se pretende que seja uma educação básica de qualidade. Metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa, utilizando o recurso de entrevistas como instrumento de coleta de dados e a análise de discurso, como técnica de análise de dados. A análise documental realizada nos afirmou que a identidade profissional dos professores se configura em função das exigências dos setores educacionais vigentes na sociedade. O trabalho empírico realizado nos permitiu concluir que a tese de que partimos se confirma, ou seja, existe uma relação entre construção das identidades profissionais, profissionalidade docente e formação inicial, esta entendida pelos sujeitos, sobretudo, como qualificação profissional.

**Palavras-chave:** identidade profissional, formação inicial, identidade e formação.

## ABSTRACT

The research aimed to show, based on the theoretical discussion, the documents analyzed, the data collected in the interviews and their respective interpretation, that, in general, the curricula in licentiate deal only with essential points and the issues of educational networks are treated superficially. Therefore, what is offered in the courses is a superficial pedagogical training that does not train teachers to work in schools today. There is a formative insufficiency on the real understanding of the teacher and the school institution itself. The research problem arises from the analysis of the principles and processes that regulate the construction of the professional identity of teachers who work in basic education in the Municipality of Santo André and the relationship with their initial training in their professional performance in basic education. The question regarding the research problem, which guided us, was the following: how do professors build their professional identities, at the confluence of other identities, primarily personal and institutional identities? How do they deal with those combined with the marketing vision of education and knowledge? And how are identities reformulated, reconstructed according to the changes that are taking place in the teaching profession in basic education with the requirement that it adjusts to political objectives? From an epistemological point of view, we adopted a theoretical-epistemological model in line with critical theories, as we believe that the issue of basic education teachers' professional identity is indissolubly linked to the problem of the quality of initial education and to what is intended to be a basic education of quality. Methodologically, we adopted a qualitative approach, using interviews as a data collection instrument and discourse analysis as a data analysis technique. The analysis carried out allowed us to state that the professional identity of teachers is constructed according to the demands of the educational sectors in today's society. The empirical work carried out allowed us to conclude that the thesis from which we started is confirmed, that is, there is a relationship between the construction of professional identities, teaching professionalism and initial training, which is understood by the subjects, above all, as professional qualification.

**Keywords:** professional identity, initial training, identity and training.

## RESUMEN

La investigación trató de mostrar, a partir de la discusión teórica, los documentos analizados, los datos recogidos en las entrevistas y la respectiva interpretación de los mismos, que, en general, el currículo en la carrera de magisterio sólo trata los puntos esenciales y las cuestiones de las redes educativas son tratadas superficialmente. Por lo tanto, lo que se ofrece en los cursos es una formación pedagógica superficial que no capacita a los docentes para trabajar en las escuelas de hoy. Falta una formación sobre la comprensión real del docente y de la propia institución escolar. El problema de investigación surge del análisis de los principios y procesos que regulan la construcción de la identidad profesional de los docentes que actúan en la educación básica en la Municipalidad de Santo André y la relación con su formación inicial en su desempeño profesional en la educación básica. La pregunta relacionada con el problema de investigación, y que nos guió, fue la siguiente: ¿cómo construyen los docentes sus identidades profesionales, en la confluencia de otras identidades, principalmente la personal y la institucional? ¿Cómo abordan la visión de marketing de la educación y el conocimiento? ¿Y cómo se reformulan las identidades, se reconstruyen a partir de los cambios que se están produciendo en la profesión docente en la educación básica, con la exigencia de que se ajuste a los objetivos de las políticas? Desde un punto de vista epistemológico, adoptamos un modelo teórico-epistemológico en línea con las teorías críticas, ya que creemos que la cuestión de la identidad profesional de los docentes de educación básica está indisolublemente ligada al problema de la calidad de la educación inicial y a qué se refiere. pretende ser una educación básica de calidad. Metodológicamente, adoptamos un enfoque cualitativo, utilizando la entrevista como instrumento de recolección de datos y el análisis del discurso como técnica de análisis de datos. El análisis documental realizado permite afirmar que la identidad profesional de los docentes se configura de acuerdo a las demandas de los sectores educativos vigentes en la sociedad. El trabajo empírico realizado nos permitió concluir que se confirma la tesis de la que partimos, esto es, que existe una relación entre la construcción de identidades profesionales, la profesionalidad docente y la formación inicial, la cual es entendida por los sujetos, sobre todo, como cualificación profesional.

**Palabras clave:** identidad profesional, formación inicial, identidad y formación.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BC&H** - Bacharelado em Ciências e Humanidades
- BC&T** - Bacharelado em Ciência e Tecnologia
- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** - Banco Internacional para reconstrução e desenvolvimento
- BM** - Banco Mundial
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- EAD** - Educação a Distância
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
- GT** - Grupo de trabalho
- IES** - Instituição de Ensino Superior
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIPED** - Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais
- MEC** - Ministério da Educação
- PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDI** - Plano de Desenvolvimento Institucional
- PDTI** - Plano Diretor de Tecnologia da Informação
- PIB** - Produto Interno Bruto
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- PPGE** - Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPI** - Projeto Político Institucional
- PROPG** - Pró-Reitoria de Ensino de Pós Graduação
- PROUNI** - Programa Universidade para Todos
- PUC** - Pontifícia Universidade Católica
- RECIL** - Repositório Científico da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- REDALYC** - Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal

**SCIELO** - Scientific Electronic Library Online

**SIS** - Síntese de Indicadores Sociais

**UNINOVE** - Universidade Nove de Julho

**USP** - Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 - Etapas de Construção de uma Pesquisa EA.....	19
Tabela 1 - Tendências Pedagógicas e suas Características... ..	47
Tabela 2 - Dados Básicos.....	74
Figura 2 - Mapa de Santo André.....	75
Figura 3 - Meta 1: Educação Infantil.....	76
Figura 4 - Meta 2: Ensino Fundamental de 9 anos.....	76
Tabela 3 - Discursos dos Professores - Identidade Profissional... ..	88
Tabela 4 - Discursos dos Professores - Construção da Identidade Profissional... ..	92
Tabela 5 - Discursos dos Professores - Formação Inicial e Continuada e Construção da Identidade Profissional... ..	96
Tabela 6 - Discursos dos Professores - Princípios Institucionais e Identidade Profissional... ..	99
Tabela 7 - Discursos dos Professores - Profissionalidade e Identidade.....	104
Tabela 8 - Discursos dos Professores - Conceito de Docência.....	108
Tabela 9 - Discursos dos Professores - Princípios da EMEIEF SYLVIA ORTHOF e Identidade... ..	111
Tabela 10 - Discursos dos Professores - Formação Inicial e Identidade... ..	112

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>CAPÍTULO 1: PERCURSOS TEÓRICOS DO ESTUDO SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR NO SÉCULO XXI</b>	17
REVISÃO DA LITERATURA E ESTADO DA ARTE	17
Figura 1 - Etapas de Construção de uma Pesquisa EA	19
Identidade na Universidade como Início da Formação do Docente	20
Estado da Arte	21
<b>CONCEITO DE IDENTIDADE DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	26
A Formação Inicial de Professores da Educação Básica	28
Construção e Problematização do Objeto de Pesquisa: Contribuições da Formação Inicial para a Construção da Identidade Profissional Docente do Município de Santo André	31
<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	34
Justificação do Modelo Epistemológico	34
Percurso Histórico da Formação Docente: Desafios e Dilemas	35
A Educação e o Século XXI: Transformações e Discrepâncias	39
Os Pressupostos Filosóficos, Políticos, Culturais e Pedagógicos no Percurso dos Cursos de Formação para Docentes no Brasil	42
Aspectos Históricos e Teóricos na Formação Docente Brasileira a partir da Obra de Saviani	46
<b>AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NO SÉCULO XXI A PARTIR     DO MARCO LEGISLATIVO</b>	49
<b>O USO DE MATERIAIS E MÉTODOS PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DE     PROFESSORES NO SÉCULO XXI NO BRASIL</b>	54
1.5.1 Revisão de Paradigmas e Análise Crítica de Tendências e Estratégias nos Métodos para Formação Docente no Brasil no Século XXI	58
<b>O CONCEITO DE IDENTIDADE DOCENTE</b>	62
A Relação entre Formação Inicial e Identidade	62
Os Currículos das Instituições que Formam os Docentes da Educação Básica	64
<b>CAPÍTULO 2: PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA</b>	66
<b>INTRODUÇÃO</b>	66
<b>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA</b>	67
<b>INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS</b>	68
<b>SUJEITOS DA PESQUISA</b>	69
Caracterização dos Sujeitos	73
<b>O LOCUS DA PESQUISA</b>	75

Visão Local – Município de Santo André	75
O Ingresso na Prefeitura Municipal de Santo André	77
O Corpo Docente da EMEIEF Sylvia Orthof	77
O Plano Municipal de Educação de Santo André (PME)	78
O Projeto Pedagógico da EMEIEF Sylvia Orthof	80
TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS	81
Análise de Discurso	81
<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA</b>	84
ANÁLISE DOCUMENTAL	84
Documentos	85
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Plano Nacional	87
O DISCURSO DOS PROFESSORES	88
Identidade Profissional	88
Construção da Identidade Profissional	92
Formação Inicial e Construção da Identidade Profissional	96
Princípios Institucionais e Identidade Profissional	99
Identidade e Profissionalidade Docente	103
Conceito de Identidade Docente	108
Princípios da EMEIEF Sylvia Orthof e Identidade	111
Formação Inicial e Identidade	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	116
<b>REFERÊNCIAS</b>	120
<b>APÊNDICES</b>	123
APÊNDICE A - TABELA DE OBJETIVOS	123
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	126
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS INTERLOCUTORES DA ENTREVISTA	127
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO	128

## INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil e no mundo passou por diversos processos de reorganização e reestruturação de suas múltiplas dimensões. Pesquisar a questão da identidade significa querer saber o que é ser professor da educação básica, quais as representações que a sociedade tem deste, que estatuto lhe atribui e, sobretudo, como enxerga a si mesmo dentro e fora de qualquer instituição.

As perguntas: “Como se constroem as identidades profissionais, na confluência de outras, prioritariamente da identidade pessoal e institucional? Como as identidades são reformuladas, reconstruídas em função das alterações que se vão produzindo na profissão docente na educação básica com a exigência de que esta se ajuste aos objetivos das políticas?” foram os questionamentos que nos levaram à esta pesquisa.

As crises educacionais puderam ser avaliadas sob diferentes perspectivas e nos mais diversos cenários. Os propósitos da educação também se mostraram em constante transformação, vindo de um modelo elitista para se tornar mais democrática, atendendo à necessidade da população de forma integral e igualitária. Entretanto, o modelo vigente ainda se caracteriza por ser tradicional, colocando em prática uma uniformidade nos métodos de ensino que, por sua vez, desconsidera a diversidade de alunos, de origem, de saberes, de ritmos de aprendizagem e de problemas físicos, cognitivos e emocionais que os estudantes apresentam no decorrer do processo de aprendizagem escolar.

O nosso objeto de pesquisa incide sobre a construção da identidade profissional dos professores da EMEIEF Sylvia Orthof, que constituiu o *locus* de pesquisa da nossa dissertação de mestrado sobre a formação inicial docente e a construção de sua identidade profissional.

Com relação ao aspecto metodológico, optamos por uma abordagem qualitativa, com o uso de entrevistas como instrumento de coleta de dados e, do ponto de vista analítico, realizaremos uma análise de discurso na perspectiva de Norman Fairclough e Michel Foucault sobre suas concepções de discurso, questões de poder e visão pragmática e transformadora do próprio discurso. Um discurso é sempre situado em contextos específicos de caráter político e ideológico e, por essa razão, pode ser a expressão de realidades vivenciadas pelos sujeitos emissores. Estas perspectivas teóricas possibilitou desvendar os múltiplos sentidos dos discursos proferidos pelos

sujeitos de pesquisa, assim como revelar as intertextualidades e interdiscursividades presentes nas narrativas discursivas. Os aspectos relacionados à dimensão institucional, ao político, ideológico e biográfico constituem os aspectos dos próprios discursos, assim como o discurso que resulta da ocupação de cargos de gestão.

Com relação aos aspectos estruturantes, este trabalho de pesquisa foi dividido em três grandes capítulos:

No primeiro, apresentamos toda a dimensão teórica, desde a revisão da literatura e estado da arte até a construção do objeto de pesquisa e referencial teórico. Trabalhamos nas principais categorias, destacando a identidade, formação inicial e profissionalidade docente.

No segundo capítulo, fundamentamos a abordagem metodológica, justificando a opção pela dimensão qualitativa e apresentamos os instrumentos de pesquisa, caracterizando o *locus* da mesma e fazendo uma abordagem sobre a opção pela análise de discurso.

O terceiro e último capítulo de caráter analítico, interpretativo e de discussão dos dados coletados. Nele, apresentamos os diversos documentos, procurando extrair indicadores relacionados à identidade profissional dos professores e analisamos seus discursos coletados em entrevista.

O presente estudo é relevante por proporcionar um olhar reflexivo para o papel central dos educadores na educação escolar, que se concretiza a partir da ação dos trabalhadores da educação nas condições estruturantes de políticas, programas educacionais e das posturas legislativas. No entanto, o trabalho dos educadores também se constitui a partir de mediações e relações constituídas no campo da ação cotidiana, nas dinâmicas escolares, em processos dialógicos onde se criam espaços de práticas conservadoras e/ou transformadoras que geram, na simultaneidade das relações pedagógicas alunos-professores, as possibilidades de recriação de sentidos e significações de conhecimentos e valores pela intersubjetividade. A questão da formação de professores se torna um problema social por conta do trato incerto que tem recebido de políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas. Além disso, este estudo contextualizou, na conjuntura atual, a formação docente e auxiliar a compreender o

quadro formativo e o esvaziamento dos cursos da mesma. Dessa forma, também se espera poder beneficiar professores em formação, estudantes de pedagogia, gestores, profissionais da educação e de outras áreas relacionadas, que compartilham a necessidade de compreender a complexidade de formar outros indivíduos.

Enquanto Imbernón (2011) remete ao surgimento de uma crise na forma como a educação é repassada, disparando a necessidade de mudanças no modo de ensinar, Nóvoa (1997) relata o surgimento de novos recursos para a didática e as exigências acerca da formação docente. Assim, este autor apresenta uma nova perspectiva para que se possa compreender a importância da formação continuada, bem como a adaptação do profissional às inovações encontradas na sociedade.

Fica evidente, neste contexto, os pressupostos filosóficos, políticos, culturais e pedagógicos que estiveram inseridos no percurso dos cursos de formação docente no país. São apresentados os aspectos históricos e teóricos, tendo por base a obra de Saviani, e as políticas educacionais brasileiras no século XXI.

O que se observa a partir dos estudos apresentados é que os professores refletem, em sua atuação profissional, a metodologia vivenciada nos bancos escolares e universitários, em um movimento de perpetuação de práticas pedagógicas que sustentam uma ideologia de resistência a mudanças nos modos de ensino e aprendizagem, mantendo vivos os princípios do ensino tradicional, que ainda é muito presente nas escolas do ensino básico brasileiro.

As mudanças necessárias para conciliar o processo de formação docente com as expectativas dos professores, no sentido de oportunizar o estudo através de métodos e materiais atualizados com a realidade de outros setores da sociedade, e colaborar para que os educadores desenvolvam habilidades que os capacitem ao domínio de recursos tecnológicos e estratégias de ensino e aprendizagem que realmente sejam significativos no processo de construção de conhecimento dos alunos, ainda não se apresentam como prioridade de investimento ou alvo de mudanças quando se planeja a transformação na estrutura dos cursos já existentes ou na abertura de novos.

Como fechamento do trabalho de pesquisa e reflexão, concluímos que o amplo quadro que se delineia, no que diz respeito à formação para a docência na educação básica, mostra impasses e problemas antigos – que se repetem – e novos – que emergem ante os novos cenários sociais. Também considerou-se tratar de experiências de formação inicial desenvolvidas ou em desenvolvimento que são portadoras de

alguma inovação/renovação, discutindo os fatores que influenciam suas realizações e seus efeitos possíveis na melhoria do trabalho educacional. Verificou-se que há muitas experiências ocorrendo e que, embora isoladas, revelam o surgimento de buscas de alternativas formativas para a docência no cenário atual. Ao final, apresentamos algumas sinalizações para aspectos relevantes no que diz respeito à formação de professores para a educação básica inicial nas graduações, ao seu ingresso na prática docente e à sua construção da profissionalidade.

Terminamos com algumas considerações, tecendo alguns comentários sobre a questão de pesquisa e a conjectura que apresentamos inicialmente. Recuperamos os argumentos que sustentam a dissertação enquanto explicamos como formulamos as respostas às questões da pesquisa.

## **CAPÍTULO 1: PERCURSOS TEÓRICOS DO ESTUDO SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR NO SÉCULO XXI**

Neste capítulo, trataremos do aspecto teórico através da exposição do percurso e dos parâmetros históricos e teóricos da formação de professores no Brasil, levando em consideração a teoria e as produções acadêmicas, cuja temática se aproxima ou se relaciona com o objeto de pesquisa. Referindo-se ao estado atual de conhecimento sobre o percurso formativo inicial do professor, este estudo proporciona um olhar reflexivo sobre o contexto da formação de professores no Brasil no século XXI e uma análise sobre a profissionalização do professor para melhor compreensão do atual quadro formativo e do esvaziamento dos cursos de formação docente.

O estudo e a reflexão sobre a profissionalização do professor, identidade profissional, formação inicial na educação superior e o conceito de formação docente é a base do referencial teórico desta pesquisa.

### **REVISÃO DA LITERATURA E ESTADO DA ARTE**

De natureza exclusivamente bibliográfica, o Estado da Arte (EA) se expressa, no campo acadêmico, como um tipo de pesquisa com especificidades e critérios de elaboração e desenvolvimento, escopo da presente dissertação.

A relevância em propor discussão acerca do Estado da Arte concentra-se na necessidade de entendê-la como modalidade de estudo que transcende o mero mapeamento descritivo de trabalhos, ou a entende somente como etapa exploratória ou de revisão de determinados estudos. Com efeito, o próprio sentido histórico e finalidade do EA, a partir do final do século XX e início do século XXI no cenário nacional, acentua sua importância como modalidade de pesquisa, que não somente descreve e avalia o nível de uma área ou campo do conhecimento, como em sua origem – *o status of the Art*. Seu impacto contemporâneo consiste na problematização qualificada de produções antes dispersas e posteriormente reunidas e analisadas, frutos do acesso democrático aos materiais científicos nas redes informacionais.

Em síntese, um EA é um tipo de pesquisa bibliográfica de caráter panorâmico, tomado de expressão crítica e analítica que assume abordagem qualitativa, buscando, conforme André (2002), um balanço do conhecimento, mediante análise comparativa de diversos trabalhos sobre uma temática em questão. Portanto, apresenta-se como produção que possibilita

construir novas perspectivas que possam contribuir para uma área do conhecimento e, nesse sentido, para a evolução do conhecimento numa determinada área.

A construção da identidade docente e sua relação com a profissionalidade requerem a compreensão das múltiplas dimensões e relações que fazem parte do cotidiano das unidades escolares, dentre elas, as atividades desenvolvidas referentes ao ensino básico, à pesquisa e à extensão.

Na criação de um trabalho científico, o pesquisador necessita ter uma ideia clara do problema a ser resolvido, suas lacunas e a contribuição que o estudo poderá fornecer na construção do conhecimento em relação ao objeto de pesquisa previamente definido. Nesse sentido, a revisão da literatura é indispensável para a delimitação desse problema e também para ampliar os horizontes epistemológicos e metodológicos relativos ao objeto em análise. Apesar de ser considerada complexa por muitos pesquisadores, é uma das tarefas que mais impulsiona o aprendizado e o amadurecimento no estudo, além de ser um importante contributo para a construção e problematização do objeto da pesquisa, elaboração do referencial teórico, bem como para a comparação e legitimação de trabalhos acadêmicos.

Para proporcionar o avanço em um campo do conhecimento, é essencial conhecer o que já foi realizado e produzido, além de reconhecer seus autores e pensamentos sobre o objeto a ser estudado, para só depois construir algo novo que possa ampliar o já existente.

Quando se pesquisa, tendo por objetivo o estado da arte numa determinada área, é necessário considerar categorias que identifiquem, em cada texto e no conjunto deles, as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado. A autora Magda Soares (1989) alega que toda a pesquisa que tem por finalidade aferir o estado do conhecimento ou estado da arte a partir de uma revisão ampla da literatura é necessária para a evolução da ciência.

A importância de uma pesquisa, que tem como foco o estado da arte, está também, de acordo com Ferreira (2002, p. 258), em adotar uma “metodologia de tipo inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.”

As informações trazidas nesta pesquisa constituem os resultados de uma busca para conhecer as produções acadêmicas que, por meio da revisão de literatura, apresenta o trabalho de outros pesquisadores que se ajusta ao nosso objeto de pesquisa: A formação inicial dos professores no século XXI, a profissionalização do professor e sua identidade docente.

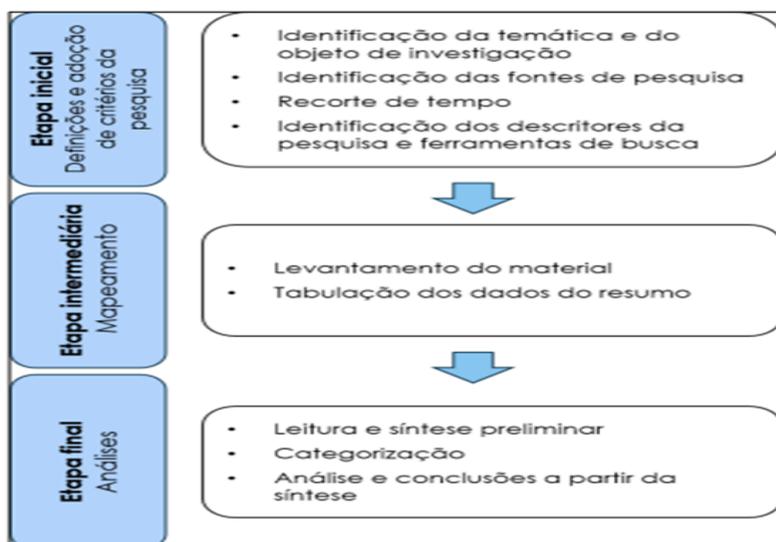
A abordagem qualitativa foi a opção selecionada em virtude da necessidade de se concentrar na reflexão sobre o conhecimento construído através dos estudos aqui em desenvolvimento, de modo que possam oportunizar a compreensão sobre os processos de formação docente, sem que fosse considerada de forma ampla, como foco ou destaque, a mensuração numérica ou quantificação de dados.

O estudo foi dividido em quatro etapas e consiste na revisão da literatura, publicada entre o período de 2017 e 2021, resultante da realização de consultas a teses, dissertações e artigos científicos selecionados por meio de buscas no banco de dados de teses e dissertações da Capes; Base Scielo; Indexador Scopus; Redalyc; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/Sistema integrado de Bibliotecas); IBICT; Biblioteca Digital da USP, base de dados da Biblioteca da Universidade do Minho e do Repositório Científico da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (RECIL) - conforme demonstrado na Figura 1.

Atualmente, as bibliotecas digitais e sites especializados têm facilitado muito esta tarefa, pois trazem recursos de busca e cruzamento de informações que simplificam este trabalho.

Com a intenção de nortear metodologicamente como se estruturam as etapas de construção de uma pesquisa do tipo EA, apresentamos, na Figura 1, uma síntese a partir da literatura discutida.

Figura 1 - Etapas de Construção de uma Pesquisa EA



O foco da pesquisa foi a identidade profissional dos professores e formação inicial dos docentes na educação superior e o conceito de formação docente, justificadas pela necessidade de saber quais os conteúdos e metodologias que se privilegiam na formação do professor da educação básica; como este profissional vê a si próprio e à sua profissão.

### Identidade na Universidade como Início da Formação do Docente

Optamos por periodizar em cinco anos a revisão da literatura pelas seguintes razões: A identidade e profissionalização docente no ensino básico; as céleres mudanças provocadas na política, pelo processo de globalização da economia e, por conseguinte, na educação que têm provocado consideráveis alterações no trabalho docente, no modo de exercer a profissão e, consequentemente, em sua identidade.

Existe muita produção acadêmica em relação ao objeto de estudo e, por isso, decidimos analisar a produção acadêmica mais recente.

A questão de pesquisa que orientou a revisão da literatura e todo o processo de pesquisa foi a seguinte: Quais as contribuições do processo de formação de professores para a construção da identidade? Os descritores utilizados na busca foram: Identidade, Educação Superior, Formação Inicial, Identidade dos Professores e Prefeitura Municipal de Santo André. Os critérios de seleção dos estudos encontrados foram definidos em função das seguintes categorias: Identidade; formação inicial docente e identidade profissional;

O total de estudos identificados pelas palavras-chave acima mencionadas foi de aproximadamente 230 trabalhos, contudo, foram excluídos os que relatavam as questões raciais e formação continuada, dado que o foco da nossa pesquisa diz respeito à identidade dos professores da educação básica, bem como os estudos que não se aproximavam de nosso objeto, trabalhos repetidos e publicações fora da periodização definida. Do total de trabalhos resultantes da seleção de teses, dissertações e artigos pertinentes, foram separados para leitura 15 trabalhos.

O tema identidade e profissionalização docente quase não é desenvolvido no contexto das pesquisas realizadas, configurando menos de 10% do total das dissertações e teses defendidas, mas surge nos últimos anos bastante presente entre os temas pesquisados.

As temáticas que se destacam nesse grupo de estudos são a busca da identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão. Elementos ligados às condições de trabalho e aos movimentos de sindicalização e organização profissional aparecem só nos

últimos anos. Questões voltadas a saberes e práticas culturais, gênero e raça são raramente estudadas. O exame da metodologia utilizada nas dissertações e teses sobre formação docente mostra que 25% das pesquisas estudam um caso, seja ele um curso, uma disciplina, uma turma ou um professor. Outro tipo frequente de estudo é a análise de depoimentos (14%), em que o pesquisador faz levantamento de dados com questionário ou entrevista, visando conhecer opiniões, pontos de vista ou representações dos informantes. Também aparecem, nas pesquisas discentes, de maneira razoável, os relatos de experiência (12%) que, em sua grande maioria, são produções de mestrado. São trabalhos que se propõem a registrar e divulgar uma experiência, sem gerar conhecimentos novos. Aparecem também de maneira mais singela, os estudos teóricos, as pesquisas históricas, a pesquisa-ação e as análises da prática pedagógica. Muito raramente, encontram-se os estudos do tipo pesquisa experimental, de validação de material e os estudos longitudinais.

#### Estado da Arte

A maioria dos estudos se concentra na formação inicial, procurando avaliar os cursos que formam os docentes.

Em linhas gerais, a temática da identidade e profissionalização docente surge fortemente nos últimos anos, e abre um leque para questões de grande interesse e atualidade, como a busca da identidade profissional, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical, e questões de gênero. De maneira geral, os conteúdos abordados pelas pesquisas dos docentes revelam que grande parte dos estudos se concentra em análises pontuais de um curso, de uma disciplina, de um programa ou de uma proposta específica de formação, tendo uma grande preocupação com a temática da avaliação do currículo desses cursos ou com o seu funcionamento.

Com base em opiniões de um grupo pequeno de sujeitos, surgem muitos questionamentos sobre aspectos abrangentes da formação docente, como, por exemplo, quais processos e práticas de formação seriam mais efetivos no contexto atual da educação brasileira e quais políticas deveriam ser formuladas para aperfeiçoar cada vez mais tais práticas e processos.

Os conteúdos incluídos no tema identidade e profissionalização docente são: condições de trabalho e remuneração/socialização (14), questões de gênero (11), organização política/sindical (5) e políticas educacionais (3). Os aspectos que nas pesquisas docentes são abordados de forma tímida e incipiente ganham, nos artigos, destaque e prioridade.

Nos artigos dos periódicos, o professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática. Na categoria formação inicial, incluem-se os artigos que abordam o conjunto das licenciaturas (14), a escola Normal (7) e o curso de pedagogia (6). Percebe-se aqui uma diferença em relação às pesquisas dos docentes, que priorizam a escola Normal. Grande parte enfatiza as licenciaturas e não pesquisa o curso de pedagogia.

Os conteúdos focalizados nos textos sobre a formação inicial permeiam seis eixos principais: a) a busca da articulação entre teoria e prática ou a busca da unidade no processo de formação docente; b) a necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais de educação para a implementação de políticas públicas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização do magistério; c) a construção da competência profissional, aliada ao compromisso social do professor, visto como intelectual crítico e como agente da transformação social; d) a ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de pedagogia e as demais licenciaturas; e) o caráter contínuo do processo de formação docente, e f) o importante papel da interdisciplinaridade nesse processo.

Sob a perspectiva dialética, as alternativas apresentadas para a reconstrução dos cursos de formação de profissionais da educação enfatizam as espirais teoria-prática-teoria e ação-reflexão-ação. Destaca-se ainda, que a formação inicial não se encerra em si mesma, devendo, portanto, permear diferentes esferas da formação e da práxis dos professores em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas.

Na categoria prática pedagógica foram considerados os artigos que focalizam a escola (11), a sala de aula (9) e as relações escola/sociedade (5). Os textos sobre a práxis do professor, analisados da perspectiva da escola, evidenciam as seguintes questões: a) contradições entre a teoria e a prática, ou seja, contradições entre o discurso e a prática do professor e entre a produção acadêmico-pedagógica e a realidade da prática escolar; b) organização do trabalho escolar e a autonomia do professor; c) escola e cultura, e d) a investigação da sabedoria docente e do cotidiano escolar.

Os artigos dirigidos ao cotidiano da sala de aula abordam três tipos de questões: a) aspectos ideológicos e teórico-filosóficos da prática docente; b) as bases teórico-metodológicas do processo de ensino; c) a construção do saber docente, e d) a pesquisa pelo próprio professor. As análises da prática do professor em suas relações com o conjunto da sociedade evidenciam os seguintes pontos: a) políticas neoliberais e educação; b)

fracasso escolar versus responsabilidade docente; c) relações entre a educação e a cultura; d) ciência versus profissão docente (a construção da sabedoria docente), e e) a construção de práticas educativas emancipatórias. Os textos sobre a prática do professor enfeixam os seguintes elementos interpenetrados: a) as bases de sustentação ideológica e teórico-filosófica; b) a centralidade dos saberes construídos e pesquisados no cotidiano da sala de aula e da participação do professor na espiral ação-reflexão-ação; c) a importância da epistemologização dos saberes docentes; d) as contradições entre o discurso e a prática; e) as implicações da formação continuada para a transformação das práticas pedagógicas; f) o distanciamento entre a pesquisa e a prática (cientista versus professor); g) a organização do trabalho na escola e a questão da autonomia docente; h) o papel da escola no atendimento à diversidade cultural, e i) a escola e os professores no processo de transformação social. Nota-se que, de maneira geral, o discurso dos periódicos é bastante ideologizado e politizado, abrangendo aspectos amplos e variados da formação docente, definindo concepções, práticas e políticas de formação. (Revista *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99 307)

As dissertações e teses, em contrapartida, revelam preocupações com temas e conteúdos específicos, de natureza técnico-pedagógica, deixando em aberto questões mais abrangentes sobre ações e sobre políticas de formação.

A análise do conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais e de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação permitiu identificar uma significativa preocupação com a formação do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Permitiu ainda constatar que é quase inexistente a pesquisa direcionada à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para a atuação nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco. Assim, pudemos concluir que são raros os trabalhos que colocam foco no papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática e no processo de formação. Mais raros ainda, são os que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural. Embora os artigos de periódicos enfatizem a necessidade de articulação entre teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo, a análise das pesquisas evidenciou um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, e das formações inicial e continuada. Enfim, as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma falta de dados empíricos, ou seja, uma coleta de dados, com

ou sem a participação de seres humanos para usar como ponto de referência: práticas e políticas educacionais.

O primeiro estudo analisado após a definição dos critérios foi o artigo de Bernadete A. Gatti<sup>1</sup> (2018) que teve como objetivo debater a formação de professores no Brasil. As categorias centrais de sua pesquisa foram o trabalho docente e a aprendizagem que o aluno constrói. Os autores de referência foram Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Cláudia Leme Ferreira Davis. Do ponto de vista metodológico, a autora optou por trabalhar a dimensão biográfica como eixo estruturante. Efetuou uma explanação em que se evidencia a superação de aspectos da própria didática e a vivência de formadores motivados e que problematizem e propiciem aprendizagens ativas e participativas. As conclusões do estudo apontaram que os cursos de graduação de formadores de professores têm dificuldade de formar profissionais. Será preciso esforço, reformulação e compromisso em torno dos propósitos formativos, portanto uma nova concepção curricular. Aos formadores, caberá a discussão e dedicação na elaboração de currículos integrados entre práticas pedagógicas e teorias.

O segundo estudo examinado foi realizado por Marli Eliza Dalmazo Afonso de André<sup>2</sup> (2018). A pesquisa objetivou analisar o processo de inserção profissional de professores iniciantes, egressos de três programas de iniciação à docência. Os conceitos de socialização profissional, clima institucional e inserção profissional fundamentaram a pesquisa. A metodologia envolveu a realização de um *survey* com 1.237 egressos provenientes de 18 instituições de ensino superior das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste do país. Os autores de referência foram: Bernadete Angelina Gatti e André Luiz Sena Mariano. A metodologia do projeto incluiu a análise de documentos legais referentes aos três programas e realização de grupos de discussão com 105 licenciandos-bolsistas e bolsistas dos cursos de pedagogia, educação física, biologia, letras e geografia, de 7 instituições de ensino superior (IES): Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ; Universidade Federal de Uberlândia - UFU; Universidade de Taubaté - UNITAU; Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE; Faculdade de Suzano - UNISUZ e Faculdades Atibaia -FAAT), 26 professores formadores e 12 professores supervisores de escolas públicas de educação básica. A escolha da técnica de grupos de discussão baseou-se em escritos de Flick (2004), Gatti (2005) e Weller (2006). Os resultados da análise documental indicaram que os três programas estavam ancorados em uma

---

<sup>1</sup> Bernardete Angelina Gatti

<sup>2</sup> Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

concepção de formação docente centrada na escola e no trabalho compartilhado de professores da universidade, professores da escola e aprendizes da docência. Mostraram ainda que havia, por parte dos elaboradores desses documentos, o propósito de elevar a qualidade do ensino nas escolas parceiras e nos cursos de licenciatura.

A tese de Araujo (2018) teve como objeto de pesquisa a identidade dos professores universitários contemporâneos, a forma de se comunicar dos mesmos no exercício de suas atividades cotidianas e nas funções inerentes aos seus trabalhos, além do consumo de informações que compõem o seu capital cultural. As categorias analíticas fundamentais foram consumo de informação, processo comunicacional/ comunicativo, identidade dos professores no ambiente digital e professor e alunos. Os autores de referência foram Edgar Morin, Stuart Hall, Bauman, Bernadete Gatti, Claude Dubar e Manacorda. Do ponto de vista metodológico, fez entrevistas individuais em profundidade e questionário estruturado, constituindo o que a autora denomina "pesquisa qualitativa". As etapas principais foram: (1) definição da questão de pesquisa; (2) trabalho de campo, com sobreposição de coleta e análise; (3) análise, com identificação das categorias conceituais e seus inter-relacionamentos, amostragem teórica e teste de proposição; (4) comparação da proposição com a literatura existente; (5) fechamento, refinamento da teoria e redação do relatório final. As conclusões do estudo revelaram a existência de múltiplas identidades do sujeito educador que se distinguem pelas diferentes formas de comunicação dialógica, pelo consumo de conteúdos materiais ou intangíveis e pelas áreas do saber. A identidade do professor universitário, antes fechada, rígida e autoritária, fragmenta-se e flexibiliza-se na sociedade em rede contemporânea, em um processo dinâmico, de acordo com a sua habilidade de articulação no mundo digital, refletida no consumo on-line e off-line e com o seu vínculo institucional. Também apontaram para a heterogeneidade das identidades dos professores na contemporaneidade, no contexto da ambiência comunicativa e de suas práticas de consumo de informação.

Alberto Albuquerque Gomes <sup>3</sup> (2018) teve como objeto de pesquisa a identidade, identidade docente e representações sociais. Os autores de referência foram utilizados do ponto de vista sociológico. Define-se identidade como um conjunto de características pelas quais alguém ou um grupo pode ser reconhecido. Os autores de referência foram Antônio Nóvoa e Teresa Sermento. Os resultados abordados referem-se ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos

---

<sup>3</sup> Alberto Albuquerque Gomes

complexas e burocráticas. Quando trata-se de sujeitos sociais que partilham espaços, tempos e representações sociais na/sobre a escola, não podemos deixar de considerar que o contexto mais amplo em que cada um dos sujeitos está inserido interfere profundamente em suas expectativas e percepções.

## CONCEITO DE IDENTIDADE DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisar a questão da identidade significa querer saber o que é ser professor da educação básica, como enxerga si próprio, quais as representações que a sociedade possui do mesmo, que estatuto lhe atribui e, sobretudo, o que é ser professor daquela instituição. Como constroem as suas identidades profissionais, na confluência de outras identidades, prioritariamente da identidade pessoal e institucional? Como lidam com as exigências internacionais e com a visão mercadológica da educação e do conhecimento? Como as identidades são reformuladas, reconstruídas em função das alterações que se vão produzindo na profissão, com a exigência de que esta se ajuste aos objetivos das políticas?

Com base nas análises realizadas no estudo da arte foi gerada a seguinte teoria substantiva: “a identidade do professor (antes fechada, rígida e autoritária) fragmenta-se e flexibiliza-se na sociedade em rede contemporânea, em um processo dinâmico, de acordo com a sua habilidade de articulação no mundo digital refletida no consumo on-line e off-line e com o seu vínculo institucional”. A investigação na revisão de literatura verificou a heterogeneidade das identidades dos professores na contemporaneidade, no contexto da ambiência comunicativa e de suas práticas de consumo de informação.

Encontramos na literatura científica, trabalhos com o propósito de discutir, problematizar, quantificar e classificar a formação de professores. Além da educação, outras áreas do conhecimento têm se preocupado com esse tema. A produção de pesquisas é extensa e a questão também tem despertado o interesse de psicólogos, sociólogos, filósofos e historiadores.

Ao buscar a definição da palavra identidade em um dicionário (FERREIRA, 1999, p. 1071) encontramos vários significados, inclusive seu uso para denominar o documento “cédula de identidade”. O primeiro desses significados refere-se ao sentido de reconhecimento e de semelhança (“há entre as concepções dos dois perfeita identidade”). O segundo, relaciona-se com a descrição de um conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, local de nascimento, sexo, impressões digitais, características

físicas, profissão etc. Uma terceira definição aborda o aspecto coletivo de um conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível (“estabelecer a identidade de peças tombadas”). Já na Matemática, identidade relaciona-se à igualdade válida para todos os valores das variáveis envolvidas. E, finalmente, no sentido filosófico, a definição de “identidade” é explicada em comparação ao outro. Portanto, partindo dos significados que descreve a palavra identidade como a semelhança que uma pessoa exibe em relação a si mesma ao longo do tempo, e a diferença em relação aos outros, pode-se entender que a identidade de uma pessoa, ou melhor, um sujeito, depende de sua comparação com outrem.

Reconhecer que a aprendizagem da docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e se disponha a buscar recursos e apoios necessários, que o façam prosseguir em seu processo de desenvolvimento profissional. Esse movimento, no entanto, não pode ficar restrito à iniciativa pessoal; ele deve encontrar eco nas instituições de ensino e nas políticas educacionais. O principiante precisa receber apoio e orientação no ambiente de trabalho, de modo que reconheça que a docência é uma profissão complexa, que exige um aprendizado constante e que para enfrentar as questões e os desafios da prática cotidiana é preciso continuar estudando, recorrer a colegas mais experientes, buscar apoio, dispor-se a aprender. (ANDRÉ, 2018, p.06)

A identidade é um fenômeno complexo que incorpora uma dimensão individual, entendida normalmente como núcleo da personalidade, e uma dimensão coletiva que remete o conceito de identidade para um nível de análise grupal. Embora essas dimensões se inclinem para serem tratadas de forma isolada, será mais indicado considerar a sua interdependência: o individual necessita do reconhecimento do coletivo e o coletivo necessita da capacidade de intervenção do individual. A esse propósito, Dubar (1997, p. 110) afirma que “não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade”. Quer isso dizer que a identidade pessoal incorpora o social, os outros dentro de si, sem que isso reduza a identidade coletiva a uma qualquer medida de agregação de identidades pessoais coexistentes.

Na dimensão individual, a identidade profissional constitui uma das identidades sociais de uma pessoa e depende da identidade pessoal como um todo (que comporta as outras identidades sociais, o seu núcleo de identidade e as características comportamentais que lhe são próprias). Na dimensão coletiva, a identidade profissional corresponde aos sistemas de ação e de interpretação no campo social (ação conjunta e representações sociais), que, sendo concebidos pelos indivíduos em interação social, podem ser mais ou menos resistentes, ou mais ou menos propiciadores à mudança.

A prática docente quando iniciada, os valores, imagens e ideais atribuídos ao significado de “ser professor” podem ser desconstruídos devido ao contexto de trabalho, para

serem reconstruídos em virtude das interações estabelecidas e do reconhecimento de novos significados. Quando um jovem professor constata que o seu ensino não adere à imagem ingenuamente antecipada de uma transmissão sem sobressaltos dos conteúdos específicos da sua disciplina e se dá conta de que há outras exigências no exercício profissional, dá-se um “choque com a realidade”, manifestando-se uma crise da identidade profissional à entrada na profissão (Bolívar, 2007).

A identidade do professor pode, por isso, ser razoavelmente estável (mais ou menos fragmentada) em diferentes momentos e em diferentes contextos, dependendo do projeto de vida, da situação na carreira e de fatores situacionais.

A (re)construção da identidade do professor pode ser interpretada como um processo dinâmico e evolutivo, que depende de fatores internos e externos e que faz parte de um processo de desenvolvimento num determinado contexto. Tratando-se de um processo interativo, não dispensa a prática comunicacional e requer um pensamento reflexivo crítico e uma intervenção ativa, sendo por isso reconhecido como um processo dinâmico de interpretação e reinterpretação de experiências.

#### A Formação Inicial de Professores da Educação Básica

Os debates sobre a formação de professores no Brasil vêm despertando atenção no cenário social emergente. O trabalho docente se efetiva na aprendizagem que o aluno constrói. Portanto, dar foco à formação inicial de docentes no ensino superior frente às novas gerações vem se apresentando de grande relevância para o desenvolvimento da educação escolar e o desempenho do professor é o alicerce para as outras aprendizagens.

Os desafios atuais para as políticas de educação são muitos e existe a necessidade de realizar mudanças na formação de professores, como indica o Conselho Nacional de Educação, em 2015. O cenário contemporâneo relativo à educação básica e a caracterização das licenciaturas têm evidenciado a necessidade de mudanças na formação inicial docente.

Considerando a incorporação das novas camadas sociais, antes excluídas, nas escolas, faz com que reflitamos sobre os desempenhos das mesmas nos aspectos relacionados às aprendizagens nas instituições formadoras e os currículos dinamizados. Não se verifica, no contexto atual, perspectivas inovadoras e políticas que levem em consideração esse novo cenário educacional.

As proposições contidas na resolução CNE/CP 2/1015 9 de julho 2015, que tem caráter mandatório, propõem que todos os licenciados deverão receber formação que lhes permita ter visão ampla e profunda dos processos formativos humanos.

Os professores egressos terão que ter condições para desenvolver o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e o domínio da língua portuguesa. Será necessário um trabalho em conjunto e reflexivo, por meio de práticas educativas, propiciando autonomia profissional dos futuros docentes.

Seria preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática. (IMBERNÓN, 2011,P.67).

Evidencia-se a necessidade de superação de aspectos da própria didática e a vivência de formadores motivados e que problematizem e propiciem aprendizagens ativas e participativas.

Os cursos de graduação de formadores de professores têm apresentado dificuldade em formar profissionais, não evidenciando a preocupação com a qualidade curricular, a efetividade dos estágios e a qualidade formativa. Então, decorre uma formação descentralizada, fragmentada e sem um conjunto de costumes e hábitos fundamentais no âmbito do comportamento.

Portanto, para alterar tal cenário, será preciso esforço, reformulação e compromisso em torno dos propósitos formativos, ou seja, uma nova concepção curricular. Aos formadores caberá a discussão e dedicação na elaboração de currículos integrados entre práticas pedagógicas e teorias.

Consideramos que o conceito de identidade docente foi orientado por questões que problematizaram o lugar da formação inicial no processo de constituição de tal identidade, o que se pode antecipar sobre a atividade docente antes do efetivo ingresso profissional e os elementos capazes de preparar o futuro professor para um início de carreira com segurança.

Por outro lado, aspectos relacionados aos problemas referentes à docência na educação básica e à formação para esse trabalho vêm sendo muito estudados. As reflexões colocadas são feitas sob a perspectiva do estado da arte, ou por um mapeamento que possibilita saber sobre os conhecimentos que estão ou serão realizados. Os aspectos destacados são vistos como relevantes para serem considerados em políticas educacionais no que se refere à formação inicial dos professores.

As pesquisas mais recentes abarcam as faces da constituição da profissionalização docente. O trabalho docente na educação básica no Brasil abre uma compreensão sobre as realidades de trabalho nas diferentes redes de ensino, possibilitando entender as várias questões sobre a profissionalização de professores. Abaixo, será elencado um conjunto de aspectos que se mostra recorrente nas pesquisas educacionais no que se refere à formação inicial de professores para a educação básica.

O primeiro aspecto a ser abordado refere-se à improvisação em áreas distintas do conhecimento por falta de licenciados em curso, trazendo a necessidade de uma política de ação dirigida aos cursos de licenciatura e mostrando que a qualificação na formação inicial de professores nas instituições de ensino superior trazem resultados positivos. Verifica-se que é necessário considerar a qualidade da oferta em relação, por exemplo, ao currículo ofertado e à permanência nos cursos oferecidos.

Um segundo conjunto a ser estudado é a ausência de uma política nacional dirigida à formação inicial de professores em qualquer modalidade. Conta-se, no Brasil, com uma política parcial orientada para a formação em serviço de quadros não suficientes titulados nas redes educacionais, que não evidencia a preocupação com a qualidade curricular, a efetividade dos estágios e a qualidade formativa. Decorre uma formação descentrada, fragmentada e sem um conjunto de costumes e hábitos fundamentais no âmbito do comportamento.

São poucas as pesquisas sobre a formação institucionalizada nos cursos de formação de professores de diferentes áreas disciplinares. Temos que considerar a fragmentação que as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam entre si, gerando impasses em suas concretizações curriculares de licenciaturas, em que o conhecimento disciplinar é tomado como suficiente para a atividade docente, e a realização de “algo novo” exige ações ousadas que criem rupturas no status quo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de licenciatura mantêm a tradição no foco disciplinar, com vaga referência à formação de professores. Os poucos elementos citados se referem a orientar os currículos formadores de professores fincados em uma postura cultural de longa data, reproduzindo preceitos histórico-sociais já há muito superados.

Estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplina articuladora e com abreviações da formação, são o que se percebe nas Instituições de Ensino Superior. No Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estagnados e segregam a formação na área de conhecimento específico. Isso denota pouca preocupação com a educação básica e com o trabalho que os professores deverão realizar.

Não se trata, pois, de aprender um “ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber porque se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando por que será necessário fazê-lo de outro modo. (IMBERNÓN, 2011, P. 6 e 68).

Baseado nesse ciclo, a formação inicial de professores parecia ser suficiente para dar conta dessa atividade repetitiva e controlada. Os planos de aula se repetiam, ano a ano, sem a menor necessidade de mudanças significativas. Na maioria das vezes, mudança nenhuma. No entanto, com as mudanças estruturais da sociedade nos últimos anos, essa dinâmica, quase estática, passa a não dar conta da complexidade presente nas salas de aula. Temas como identidades, diferenças, multiculturalismo e diversidade passam a tomar forma nos debates atuais, de maneira que a urgência de uma nova profissionalidade apresenta-se muito claramente. As novas percepções de mundo, de homem, de mulher e de conhecimento não cabem mais na estreita formação inicial realizada pela maioria dos professores que atuam nas escolas da educação básica. Os próprios saberes das disciplinas são contestados, as certezas, abaladas. Que nova profissionalidade é essa que se anuncia? Uma profissionalidade aberta, inquiridora, reflexiva e voltada para o questionamento das certezas e para a aprendizagem constante (FIGUEIREDO, 2016) que demanda, por sua vez, uma nova formação, mais coerente com essas necessidades formativas.

Para Pimenta e Ghedin (2006), o que torna esse professor um profissional é justamente esse processo formativo, do qual ele é sujeito e objeto ao mesmo tempo. Um processo formativo que lhe confere uma série de saberes, necessários à sua atuação docente. Saberes advindos da sua própria prática docente, ou direcionados para o bom desenvolvimento desta e saberes relacionados às disciplinas que ministra. Neste sentido, vai além da simples tendência a dar aulas. Esse processo passa pela formação de uma via dupla: do formador e do formando, que reflete sobre a formação e sobre as necessidades formativas deste último, assim como sobre os saberes veiculados e sua função formativa. O professor que reflete sobre sua prática, que interfere, direta ou indiretamente, na forma como os conteúdos são selecionados, que questiona o status quo das políticas de educação do país e do projeto pedagógico da própria instituição onde atua possui as características que compõe o que os autores denominam "a profissionalidade do professor".

Construção e Problematização do Objeto de Pesquisa: Contribuições da Formação Inicial para a Construção da Identidade Profissional Docente do Município de Santo André

Levando em conta as pesquisas que analisam as dinâmicas curriculares dos cursos de licenciatura, observamos problemas quanto à qualidade na oferta desses cursos; dissonâncias entre o projeto pedagógico proposto e a estrutura curricular praticada; estrutura curricular com desarticulações evidentes; ementas e bibliografias que evidenciam uma formação genérica, muitas vezes sem foco e com pouca vocação para formar profissionais docentes; manutenção da propensão de bacharelados; redução curricular e de horas de formação; estágios sem projeto integrado e sem acompanhamento e avaliação adequados.

Pensamos que a construção da identidade, embora tenha a formação acadêmica como pressuposto, está relacionada com o tipo de instituição onde os professores exercem a sua profissão.

Diante do que já referimos sobre o objeto e problema de pesquisa que nos ocupou, pretendemos responder à seguinte questão: Quais os princípios e processos que regulam a construção da identidade profissional dos professores da Prefeitura do Município de Santo André e a relação com sua formação inicial na sua atuação profissional no ensino básico? A partir desta questão nuclear, inferimos outras questões que dela derivam e que serão respondidas ao longo da pesquisa: Quais as marcas dessa identidade?

Definimos como objetivo geral da pesquisa, decorrente da questão central enunciada, o seguinte: analisar os princípios e processos de construção da identidade profissional dos professores do Município de Santo André e sua relação com a formação inicial dos professores.

Quanto aos objetivos específicos, definimos, em primeira instância, os seguintes:

- Identificar as marcas identitárias dos professores que atuam no município de Santo André;
- Conhecer os saberes e competências profissionais que definem a identidade do professor do município de Santo André;
- Analisar as interferências da formação inicial na construção da identidade profissional do professor do município de Santo André.

As categorias analíticas fundamentais que discutimos no referencial teórico e que inscrevemos nas questões do instrumento metodológico foram as seguintes: formação inicial, identidade e prática profissional.

A pesquisa tentará mostrar, a partir da discussão teórica dos documentos analisados, dos dados coletados nas entrevistas e de suas respectivas interpretações, que os currículos em licenciaturas tratam apenas dos pontos essenciais, sendo, as questões das redes educacionais,

tratadas superficialmente. Então, o que se oferta nos cursos é uma formação pedagógica rasa que não forma professores para atuarem nas escolas atualmente. Há uma insuficiência formativa sobre a compreensão real do professor e da própria instituição escolar.

Quanto aos instrumentos metodológicos, utilizaremos entrevistas com professores que estão em atuação no magistério na prefeitura do município de Santo André.

Ao longo da pesquisa percebeu-se que, no contexto atual de uma sociedade profundamente subordinada aos princípios das agências multilaterais de regulação no âmbito da educação e de uma forte desregulação neoliberal, existe uma relação de implicação entre as linguagens e normas performativas com a construção da identidade profissional dos professores.

Como defende Martin Lawn (2001), a gestão da identidade profissional dos docentes é uma tarefa central no governo e na condução do sistema educacional e escolar de uma nação. Definir pelo discurso que categoria é essa, como deve agir, quais suas dificuldades e problemas é produzir uma parcela das condições necessárias à fabricação e à regulação da conduta desse tipo de sujeito.

Toda a produção de conhecimento supõe e implica uma ou múltiplas abordagens metodológicas ao objeto de pesquisa. A metodologia de um trabalho confere rigor e cientificidade à uma pesquisa, por isso, desde o início, decidimos que o objeto de pesquisa que construímos e problematizamos - a construção da identidade dos professores do município de Santo André e sua relação com a formação inicial - se ajustaria a uma abordagem metodológica qualitativa. A riqueza do objeto exigiria maior amplitude no que se refere aos sujeitos e, por isso, também, um estudo em profundidade e em extensão. Decidimos, logo, por uma pesquisa de tipo qualitativo que “dá espaço à necessidade de improvisar quando surgem fatos desconhecidos durante a pesquisa. Geralmente, o projeto de pesquisa não começa com uma hipótese a ser confirmada nem procedimentos rígidos e predefinidos de coleta de dados. A metodologia qualitativa favorece a flexibilidade na utilização dos procedimentos.” (TAVARES; RICHARDSON, 2015, p. 10)

Quanto aos instrumentos metodológicos, utilizaremos entrevistas com professores da EMEIEF Sylvia Orthof. Escolheremos um conjunto de professores/as que se disponha a participar da pesquisa e faremos uso de um discurso sempre situado em contextos específicos de caráter político e ideológico que, por essa razão, pode ser a expressão de realidades vivenciadas pelos sujeitos emissores.

Construído e problematizado o objeto de pesquisa, faremos, no próximo item, uma reflexão sobre as suas dimensões fundamentais, espelhadas nas categorias que escolhermos como integrantes das posteriores formações discursivas. A fundamentação teórica confere legitimidade científica a um trabalho de pesquisa e, por sua vez, permite o diálogo com os dados coletados, sejam eles de caráter documental ou empírico.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Justificação do Modelo Epistemológico

O referencial teórico apresentado serve como embasamento para o tema desenvolvido durante o trabalho, que refere-se às contribuições da formação inicial para prática docente e é também um resumo de discussões realizadas por autores e autoras sobre o assunto.

Deste modo, escolhemos o modelo teórico-epistemológico em conformidade com as teorias críticas, por entendermos que a questão da identidade profissional dos professores da educação básica refere-se diretamente ao problema da qualidade da educação inicial do docente e ao que se pretende de uma educação básica de qualidade. O objetivo deste levantamento consiste em apresentar um balanço da produção acadêmica disponível no Banco de Dissertações e Teses, no período de 2017 a 2021.

Fica evidente através das pesquisas realizadas a necessidade da profissionalização, de modo que pensar em docência é pensar em profissão, ou seja, em uma formação que contemple as demandas e especificidades dessa atividade profissional. Nesse sentido, fica patente a necessidade de refletir e definir um conjunto de saberes próprios da docência que possibilite caracterizá-la.

Com base nestas considerações, identifica-se um ponto comum presente nos discursos sobre formação de professores: a defesa da profissionalidade docente. Não obstante, quando o debate envolve aspectos de tempo e local de formação, bem como conhecimentos exigidos e atribuições profissionais, de um lado, tem-se o reconhecimento da profissionalização docente e, de outro, seus aspectos estruturais.

No contexto atual, constata-se que se a formação de professores não atende ao mercado de trabalho, terá sido inútil. No entanto, uma formação crítica nos fará questionar que tipo de formação esta sociedade deseja e precisa para realizar mudanças em âmbitos bem maiores que a empregabilidade. Conclui-se, portanto, que a formação de professores não pode

ser aligeirada apenas para atender aos interesses de mercado, mas deve contribuir para a formação do profissional, articulando teoria e proporcionando a difusão dos saberes historicamente produzidos.

A formação e o desenvolvimento profissional dos professores constitui um dos agrupamentos de políticas, cujas orientações apontam para um maior enfoque na qualidade (em detrimento da quantidade), formação de perfis alinhados com as necessidades de desenvolvimento dos professores e das escolas, uma visão de crescimento profissional contínuo, flexibilização da formação dos professores e a transformação do ensino numa profissão “rica” em conhecimento, entre outras (OCDE, 2005). A abordagem política da formação de professores e do desenvolvimento profissional docente têm traduzido valores, crenças e princípios nem sempre convergentes, particularmente no que diz respeito à natureza do conhecimento profissional e aos processos de formação envolvidos (BERA, 2014). Diversos estudos evidenciam que, nos últimos anos, se tenha evoluído para a profissionalização da formação de professores com níveis de exigência de qualificação elevados, além de verificarem a tendência para uma maior flexibilização, desregulação e aceleração de opções, designadas como “fast-track” (MUSSET apud BERA, 2014; NÓVOA, 2017).

#### Percurso Histórico da Formação Docente: Desafios e Dilemas

A profissão docente possui como característica ser uma das atividades mais antigas da história. Não se sabe ao certo a data e local da primeira manifestação docente, mas estudos relatam que seu início se deu através da necessidade humana de organização, comunicação e transmissão de informações (GADOTTI, 2006).

Ainda, de acordo com Gadotti (2006), a necessidade de proporcionar o conhecimento às próximas gerações também justifica as primeiras atividades no ramo da docência. A reflexão gerada pela capacidade de produzir o saber através de estratégias didáticas proporcionou uma rápida formação de todo um processo sistemático e fundamentado no acúmulo de conhecimento que não deveria ser resguardado, mas sim, transmitido e difundido entre as nações.

Tardif (2005) apresenta relatos que refletem a vocação para a docência. Trata-se de uma visão sacerdotal e pautada no dom da razão. Assim, a docência se compunha de uma estrutura que se desenvolvia a partir da capacidade existencial e previamente adquirida para a

prática do ensino. Isto proporcionava uma perspectiva de que as atividades docentes se limitavam à simplicidade, sem que houvesse necessidade formativa.

Desta forma, inicialmente, havia a dispensa de status profissional, em que a docência estava desvinculada do magistério. Logo, o contexto formativo é colocado em evidência, pois a compreensão do papel do professor ultrapassa a perspectiva vocacional e abrange as demandas e desafios (LEITE, 2018).

Para Brandão (2005), inicialmente os professores concentravam seus estudos para temas relativos à música, artes e política. Por meio das informações, das quais possuíam conhecimento, os professores direcionavam suas atividades docentes à instrução, tendo como recurso didático o uso da leitura e abordagem dos aspectos lógicos e matemáticos.

Percebe-se que a docência apresenta um estigma de valor que a acompanha desde seu surgimento. Isto pode ser observado com maior especificidade por meio do processo de institucionalização do magistério. Apesar de o ensino apresentar uma forte influência da Igreja em seu surgimento, muitos professores deste período não apresentavam o conhecimento necessário para o exercício da docência (ROMANOWSKI, 2007).

No continente europeu, a formação de monopólios substitui a livre concorrência, demonstrando assim, já inicialmente neste século, uma grande concentração de capital e conseqüentemente a intensificação das diferenças sociais. Posteriormente, ocorrem choques que dividem as potências imperialistas, culminando na Primeira Guerra Mundial entre os anos de 1914 e 1918 (ROMANOWSKI, 2007).

Assim, logo depois da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), os Estados Unidos promovem a sua posição hegemônica no contexto da economia mundial, reforçada pelo poderio militar e pelo poder decorrente da bomba atômica. Com base nisso, o outro bloco, constituído pela União Soviética, expande sua zona de influência para o leste europeu, aumentando assim o poder bélico e atômico. Deste confronto entre essas duas potências, surge a famosa Guerra Fria (ROMANOWSKI, 2007).

Um fato marcante que foi determinante neste século foi a mobilização das minorias, surgindo assim, os mais diversos movimentos nacionais e de lutas específicas de pessoas destituídas de poder, incluindo o movimento negro, estudantil, feminista, homossexual e o movimento em defesa dos índios.

As transformações visadas pela ciência e tecnologia são observáveis com o surgimento e a criação de novas fontes (elétrica, petrolífera, nuclear); um maior crescimento das moradias nas cidades assim como a automação, tanto nas fábricas quanto no campo; a ampliação do

campo da medicina, nos transportes e na comunicação. Quanto às indústrias, seu crescimento no Século XX, presencia, inicialmente, a proliferação de linhas de montagem do fordismo, que promove a produção em massa (ROMANOWSKI, 2007).

Porém, no final do século, o consumismo e a sociedade da opulência se contrapõem ao medo da fome proporcionada pelo desemprego e pobreza, problema que atualmente ainda é realidade em muitas partes do mundo.

As grandes mudanças presenciadas no Século XX foram também mudanças notadas no comportamento da sociedade frente às inovações propostas pela ciência. Foi possível observar as grandes mudanças no âmbito da educação, que se desenvolveu em conjunto com os demais segmentos, promovendo assim a concretização de novos valores e paradigmas. De qualquer forma, as propostas educacionais do século anterior foram reafirmadas no Século XX através da necessidade do ambiente escolar e, principalmente, do que se refere àquilo que é público, leigo, gratuito e obrigatório. Necessidade esta que é reforçada com a implementação e exploração da indústria e do comércio, que buscam cada vez mais profissionais capacitados que possuem em seu currículo uma maior diversidade e preparação (ROMANOWSKI, 2007).

Posteriormente à Segunda Guerra Mundial, a Universidade da Europa passou a enfrentar alguns problemas decorrentes do processo de aumento das massas populares que lutavam por direitos. A educação por si só já não garantia a mobilização social e era preciso algo a mais para assegurar melhorias, onde se pôde observar que a corrida pelos estudos nas tão sonhadas universidades, somente, não demonstrava ser a tão esperada democratização pela qual lutava a maioria da população.

Surgem na educação algumas tendências - com base nos recursos da tecnologia que são utilizados, tanto nos modernos modelos do mobiliário, como na arquitetura das escolas - que se contrapõem à postura que até então insistia em se manter conservadora em sua vigência. Assim, outras inovações buscaram superar a indigência dos modelos mais tradicionais dentre os manuais escolares.

Anteriormente a Durkheim, a teoria da educação era promovida de forma predominantemente intelectualista. No que se refere a este como sociólogo, fica enfatizado a origem social da educação e surge então a sua clássica definição: "A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social. A educação satisfaz, antes de tudo, as necessidades sociais" (DURKHEIM, 1952, p 25).

Por meio das Reformas ocorridas no âmbito da Religião no século XVI, surgem nas corporações, os aprendizes. Estes, por meio de seu interesse, responsabilizavam-se por acompanhar seus mestres e receber, através destes, o conhecimento necessário para que pudessem exercer o ofício da docência.

As universidades formadas pelos mestres livres e clérigos vagantes nasceram sob a proteção da Igreja. Eram organizadas em torno de três campos de ensino: artes liberais, medicina e jurisprudência. Ali mestres e estudantes reuniam-se com a finalidade de aprender. (ROMANOWSKI,2007, p. 29).

Por meio da institucionalização que se delineou no mundo moderno, foi possível tornar evidente a necessidade de instrumentalização dos profissionais. Isto, de forma direta, veio a proporcionar uma extensão do ensino às diversas camadas sociais através da presença de ideias de cunho liberal (TANURI, 2000).

A Revolução Francesa acabou por se tornar um meio pelo qual os movimentos sociais ganharam espaço e disseminaram a importância da implementação de escolas públicas. Com isso, a educação passou a integrar uma das responsabilidades essenciais do Estado, possibilitando a desvinculação da docência e do clérigo (NÓVOA, 1997).

Contrariamente a outros grupos profissionais, os docentes não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isso se explica por duas razões: primeira, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela igreja, depois pelo estado; segunda, estas duas instituições exerceram, uma após a outra, o papel de mediadoras da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto externas.

Os jesuítas foram, no Brasil, a representação da relação entre a docência e a Igreja. Este domínio perdurou cerca de 200 anos até que o Estado assumisse seu papel frente às questões educacionais. Neste cenário, as mulheres apresentaram um importante papel na busca pela institucionalização do magistério no país. Isto se deu em decorrência da luta pelo reconhecimento e profissionalização da docência.

Apesar disso, os avanços se mostraram tímidos frente às forças de resistência dos modelos tradicionais de ensino. A discussão sobre este tema tem se difundido pelo tempo sem que ações concretas sejam reconhecidas, no que se refere à formação profissional dos docentes.

A partir deste panorama, o Brasil se manteve passivo acerca da existência de retrocessos. Somente por intermédio da Revolução Industrial é que se pôde observar a ampliação do papel da Educação e o reconhecimento da necessidade de escolarização e avanços reais neste cenário.

A escola passou a ser percebida como meio de regular a sociedade, principalmente no que tange à necessidade de se ampliar o número de profissionais devidamente capacitados e instruídos. Em grande parte, as políticas desenvolvimentistas foram o instrumento real para que o Estado pudesse perceber a formação docente como uma estratégia para que houvesse o devido atendimento às demandas escolares (TANURI, 2000).

O trato com a questão educacional veio a ser considerado, visto que as exigências sociais clamavam pelas inovações que já podiam ser avistadas em diversos locais do mundo. Assim, a formação docente passou a ser o foco da atenção das autoridades na tentativa de que o desenvolvimento social viesse a se mostrar mais evidente em virtude dos projetos sociais existentes (IMBERNÓN, 2011).

Ainda, de acordo com o mesmo autor, foi somente no século XXI que se pôde avaliar a importância do professor em detrimento da escassez profissional e do aumento efetivo da demanda. Isto, em grande parte, explica-se pela desvalorização profissional e baixos salários, quando comparados a outras profissões.

Observando o atual cenário do quadro formativo docente observa-se que os professores apresentam, em um elevado percentual, uma quebra de expectativa ao ingressar na carreira. Além de não estarem preparados para enfrentar os desafios que ela lhes apresenta, há ainda uma determinada desarticulação e falta de organização dos profissionais que acabam por influenciar o abandono do ofício. A docência tem como ponto central a capacidade de favorecer a transformação social, e isto é o que torna sua atividade tão estimulante para quem se mantém na profissão (ESTEVES, 1999).

Logo, percebe-se que a formação docente no decorrer da história apresentou mais uma espécie de avanço lento do que oscilações em seus processos. Isso explica o porquê de o profissional ainda apresentar limitações e dificuldades em sua prática pedagógica. Trata-se de uma herança que conduz suas atividades, ressalta sua importância, mas não apresenta uma valorização concreta. Com isso, o professor entende a importância de sua contribuição na construção de uma sociedade melhor, porém, ao não observar o reconhecimento de seu trabalho, tende a se mostrar desestimulado e acaba por não apresentar o percurso da formação de professores no Brasil, incluindo o aparato jurídico-legal que regulamenta esta formação.

O século XXI tem como característica as mudanças decorrentes das transformações sociais no decorrer do tempo. Trata-se de um período que apresenta modificações substanciais em todos os cenários. Na Educação, essa realidade não se mostra diferente. O frenesi ocasionado pelos avanços tecnológicos trouxe consigo novas abordagens e uso de recursos que antes não poderiam ser imaginados em sala de aula.

A mudança do século XX para o século XXI proporcionou uma nova perspectiva e um amplo leque de exigências que devem ser atendidas no cenário de mercado. É essencial ressaltar ainda que, para que a educação pudesse atender toda a sua demanda, mostrou-se necessária uma mudança real de paradigmas (SANCHO, 1998).

Diante disso, em pleno século XXI, a tecnologia atua dentro de um contexto científico relacionado ao conhecimento pertinente ao homem e a técnica pautada na experiência. Assim, surgem novas perspectivas dentro da sociedade, proporcionando profundas mudanças em vários segmentos, seja na indústria, no comércio, nas relações sociais, na saúde e principalmente na educação (SANCHO, 1998).

Para Sancho (1998), no século XXI, a Educação volta-se para a formação de uma nova cultura social através de uma reestruturação das formas pelas quais a sociedade se comunica e adquire informação. Isso demonstra que esta mesma tecnologia promove uma reconstrução de um modelo voltado para o desenvolvimento e constante evolução.

A docência, de acordo com Garcia (2013), vem sendo empregada desde os tempos antigos, em que o homem criava meios que facilitavam a sua sobrevivência e ia aprimorando-os, produzindo com isso o conhecimento. Conforme foram surgindo necessidades específicas, a docência foi se adequando à realidade da população presente em cada período da história, na tentativa de apresentar maior compreensão para a resolução de questões do dia a dia.

No século XXI, a facilidade proporcionada pela inserção da tecnologia no cotidiano fez com que fossem desenvolvidos aparelhos específicos com a finalidade de agilizar a forma de trabalhar, se relacionar e viver em todos os aspectos. Mais especificamente, na educação, o trabalho desenvolvido se voltou para um ensino conservador que veio se adequando conforme as necessidades de adaptação, tornando a escola parte integrante do desenvolvimento tecnológico que emergiu nos últimos anos (GARCIA, 2013).

Ao abordar as questões tecnológicas e suas aplicações na rotina da sociedade, a implementação de instrumentos e ferramentas que auxiliam a prática do trabalho e do ensino faz parte da tecnologia em si (PIROZZI, 2013). Isso demonstra que a facilidade e praticidade

alcançada na execução de tarefas são proporcionadas pelo uso dos instrumentos tecnológicos que surgiram nos primórdios da humanidade e vieram sendo aperfeiçoados com o passar dos anos, enquanto a informática consiste na ciência que auxilia na propagação da comunicação e aquisição de conhecimento.

Quando se fala em informação, é importante compreender que esta realiza uma análise de dados ou qualquer outro processo que facilita a compreensão e apresenta um sentido significativo que, diante de um dado isolado, não demonstraria possuir a mesma importância.

Deste modo, o conhecimento supera a informação, pois promove o uso desta para realizar a organização de ideias e facilitar a compreensão da informação divulgada. Esta deve ser a principal ferramenta de trabalho do professor, de modo que o aluno possua, além de informações, o conhecimento acerca do tema que está sendo desenvolvido e possua também a estimulação da inteligência que proporcionará direcionamento para que ele saiba o que fazer com o conhecimento adquirido no contexto social.

Ao associar o ensino à tecnologia no século XXI, espera-se que surjam no mercado indivíduos mais ativos através de uma formação adequada. O docente surge como uma forma de mediar questões e tornar viável a metodologia de ensino através da inserção da tecnologia dentro das classes (GARCIA, 2013).

Desta forma, a docência aliada aos avanços tecnológicos envolve uma complexidade maior do que se imagina. Tornar esta realidade o ponto de apoio para a abordagem da Educação no século XXI é o que proporciona a compreensão do cenário atual. O uso dos recursos educacionais está diretamente ligado ao meio escolhido para que o docente venha a desenvolver seu trabalho pedagógico.

Por meio da didática, é possível identificar a eficiência da utilização dos novos modelos de ensino presentes no século XXI. É importante destacar que isso decorre de uma transformação no processo cultural e social e, portanto, esses modelos devem ser explorados no mesmo ritmo do andamento evolutivo no qual os alunos já vêm passando em sua vida fora da escola (GARCIA, 2013). A eficácia da tecnologia atual associada ao ensino pode ser percebida por meio da facilidade descoberta pelos alunos para realizar suas tarefas e pesquisas propostas, enquanto buscam por dados, associam informações e adquirem conhecimento. Apresentar segurança ao escolher o método pedagógico e habilidade no uso da tecnologia associada à educação pode ser um desafio para aqueles que não se adaptaram à nova realidade do mundo virtual.

## Os Pressupostos Filosóficos, Políticos, Culturais e Pedagógicos no Percurso dos Cursos de Formação para Docentes no Brasil

Segundo Brasil (1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) traz como objetivo definir e regularizar a organização do sistema de ensino brasileiro, tendo como princípios aqueles assegurados na Constituição. A primeira LDB teve sua elaboração no ano de 1961 e, dez anos depois, em 1971, outra versão foi criada. Após um longo processo de discussões, ajustes e votações, esta última entrou em vigor e permaneceu até o ano de 1996, quando foi substituída pela versão mais recente, que vigora até hoje.

Uma das mudanças que diferencia a LDB (Lei 9394/96) sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo então ministro da educação, Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996, observado também em Brasil (1996), foi a inserção da modalidade de Educação Infantil, baseando-se em um princípio que tem a educação como um direito universal.

O resgate histórico da estrutura educacional no Brasil busca a abrangência desde a preocupação inicial dos educadores que se reuniram na Associação Brasileira de Educadores (ABE), na década de 30 do último século, até a formalização do Plano Nacional de Educação, em 2001. Isso demonstra que nesse período, houve uma singela mobilização para avaliar os objetivos da docência no país (Brasil, 2001).

Nesses setenta anos, houveram períodos de busca pela participação social, composta, inicialmente, de agentes do governo e, posteriormente, da sociedade civil organizada como um todo, e outros, do vazio das vozes silenciadas até a propagação de propostas pré-formuladas, que acarretaram em avanços mínimos e algumas decepções.

Na década de 30, ocorreram algumas transformações no modo de avaliar os modelos, que passaram de um método tecnicista para uma amplitude mais política. Houve, então, a criação de novas e importantes diretrizes, que buscavam fundamentar os novos meios inseridos na educação.

No ano de 1932, foi lançado O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado no contexto do início da Assembleia Nacional Constituinte, com o seguinte título: "A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo". Tratou-se de um momento histórico e um marco inicial, que estava diretamente relacionado à preocupação com a possibilidade de surgimento de um novo modelo nacional de ensino, que apresentava uma visão sistêmica e de integralidade (AZEVEDO, 1963).

Inicialmente, o Manifesto sugeria não haver quaisquer problemas no âmbito nacional da educação. Assim, é possível observar que em todos os aspectos, as preocupações relacionadas à docência durante a República consistiram em inovações isoladas, separadas e desarticuladas, sem um olhar mais generalizado, sem um método específico e espírito de continuidade.

Esse Manifesto foi precedido pela realização, na cidade de Niterói, da V Conferência Nacional de Educação, que teve como organização a Associação Brasileira de Educação (ABE), que, dentre seus objetivos, almejava, “apreciar sugestões de uma política escolar e de um plano de educação nacional para o anteprojeto da Constituição” (AZEVEDO, 1963, p. 669).

Houve a criação de um modelo que consistia em um Anteprojeto do capítulo da educação para uma nova Constituição e de um rascunho de um possível plano nacional de educação. Desse marco histórico, podem-se destacar algumas iniciativas que marcaram o período, como a elaboração do Plano Nacional, destacando a liderança do conhecido movimento dos educadores (BRASIL, 2010).

A proposta da elaboração de um plano nacional de educação tornou-se determinante na formação de uma expressão na V Conferência Nacional de Educação de 1932. Com um certo destaque na organização sistêmica no âmbito da docência brasileira, isso funcionou como uma alternativa à superação das mudanças ocorridas pela desestruturação que se instalou, tanto na relação da educação com projetos sociais, como nas diferentes fases e tipos de educação conhecidos (AZEVEDO, 1963).

É garantido o direito de todo indivíduo à educação no seu sentido integral e à escola como um dever do Estado. A gratuidade, obrigatoriedade e laicidade garante à educação sua função social escolar e seu caráter terminantemente público. A existência da autonomia na gestão da educação em sua função é propositalmente assegurada. Há uma relação direta onde se associa o sistema e o plano, tendo como princípio a organização da educação brasileira e, a partir disso, a elaboração da Lei de bases e diretrizes nacionais.

Um evento de suma importância no contexto da história da educação brasileira foi A Semana de Arte Moderna que ocorreu na cidade de São Paulo, entre 11 e 18 de fevereiro de 1922, que consistiu numa exposição de pinturas, esculturas e obras arquitetônicas, além de festivais e conferências com apresentações musicais (AZEVEDO, 1963).

A Semana da Arte Moderna foi considerada o início de uma nova etapa, que conduziu as artes e a educação ao modernismo. Mário Pedrosa consiste em um marco modernista. Suas

obras refletem a capacidade crítica do movimento político pautado na arte. Sua trajetória revela momentos de militância que podem ser observados em sua atividade jornalística (AMARAL, 1998).

Aracy Amaral reafirmou a importância do evento a partir de seu relato na introdução de seu livro *Artes Plásticas na Semana de 22*, dizendo que: “grupo inquieto, [que], movido pela exaltação do Brasil diante do futuro, começa a se formar depois da exposição de Anita Malfatti nos anos de 1917 e 1918, eclodindo em manifestação em 1922.” (AMARAL, 1998, p. 16).

Referiu-se à ruptura com os cânones, onde afirma que “o objetivo destrutivo, claramente enunciado, traria, como mais tarde Mário de Andrade diria, o direito permanente à pesquisa estética, a atualização da inteligência artística brasileira e a estabilização de uma consciência criadora nacional” (AMARAL, 1998, p. 13). Tenta-se induzir a linguagem artística brasileira no contexto de uma determinada atualização relativa ao mundo contemporâneo, “ou seja, universalismo de expressão” (AMARAL, 1998, p. 13).

No rompimento com os cânones acadêmicos, entretanto, os modernistas buscavam no mesmo problema aqueles erros que nele condenavam: “procuravam o Brasil na Europa [...] nas tendências mais recentes e revolucionárias: do cezannismo ao cubismo” (CAVALCANTI, 1994 p. 203). Esta perspectiva atendeu aos anseios políticos que se instalaram na década de 60.

O militarismo de direita no Brasil, evidenciado pelo Golpe de 64, tomou o poder e deixou sequelas para a docência consideradas não apenas ruins, mas também fundamentalmente trágicas. Podem-se destacar alguns impactos da ditadura militar na educação brasileira, como a repressão aos educadores, a privatização do ensino e a reforma universitária.

Essa privatização teve início no ensino superior e estendeu seu alcance aos ensinos fundamental e médio. As verbas não eram destinadas para as escolas públicas, o que fez com que estas definhassem, dando destaque às escolas particulares. Isso fez com que a imagem da escola pública fosse danificada pela boa impressão das escolas particulares, causada pela ideia de que o ensino privado fosse melhor.

A atual formação docente tem desestruturado as ideias de manutenção do conhecimento imutável. Assim, é perceptível o surgimento de novas demandas educacionais no meio acadêmico, o que acaba resultando em uma certa instabilidade pelo fato das mudanças curriculares se mostrarem necessárias.

Segundo Lima (2017), há uma promoção da liberdade docente em todos os seus aspectos construtivos. Porém, por vezes é constatado que esta liberdade se encontra num patamar ilusório, envolto pelos pilares da didática tradicional.

O professor em sua formação é considerado o responsável pela orientação do ensino e disseminação do conhecimento no uso e aplicação das teorias. Além disso, o mesmo passa por processos constantes de capacitação através de cursos paralelos. Isto demonstra que a formação docente assume um papel de prescrição na forma como a atuação do professor deve ocorrer (MORASTONI, 2014).

Logo, a formação docente carece de autonomia para difundir as próprias formas de ensinar dos acadêmicos. Busca-se, então, por um modelo que se mostre suficiente para avaliar fenômenos educativos e inerentes ao futuro profissional. Segundo Machado (2005), o fazer pedagógico deve estar associado ao seu direcionamento e às formas corretas de execução.

Ainda de acordo com Machado (2005), durante a formação, o pedagogo deve estabelecer uma práxis na medida em que estimula e constrói um vínculo entre o pensar e as formas de agir. Isto pressupõe a flexibilidade no exercício da prática pedagógica.

A educação básica requer uma mudança de paradigma na formação profissional e isto proporciona um determinado desconforto nos professores. Isto se traduz na sensação de fracasso profissional, que se manifesta com base nos salários reduzidos, condições de trabalho insatisfatórias e recursos didáticos limitados.

Lima (2017) defende a ideia de que os cursos de pedagogia buscam atender suas demandas tendo como base uma espécie de receita pronta na forma como os profissionais irão atuar. Logo, há uma perspectiva de que tudo tem dado certo na concepção daqueles que se propõem a construir os currículos acadêmicos.

Furtado (2001) propõe uma mudança de paradigma por meio da aceitação da necessidade de se correr riscos. A incapacidade para que novas propostas pedagógicas sejam apresentadas aos professores é o principal motivo da monotonia implantada nos cursos de pedagogia nas universidades.

Assim, há um excesso de teoria na formação inicial ou limitação do trabalho prático, o que dificulta a atuação do egresso, pois o afasta da realidade encontrada em sala de aula e o mantém preso a modelos (FURTADO, 2001).

A ruptura com o meio acadêmico e o ingresso à realidade ocasiona uma espécie de choque entre o que a pedagogia representava inicialmente e academicamente falando e a experiência do dia a dia em sala de aula. Isso remete ao fato de que a forma tradicional de

ensino tem sido ofuscada por meios “supostamente” inovadores de ensino-aprendizagem (MACHADO, 2005).

Para Lima (2017), o primeiro susto ocorre em relação às condições de trabalho a nível estrutural e material. Por vezes, a formação acadêmica prepara o docente para atuar em conjunto com o aluno considerado “ideal”, mas ao vivenciar a experiência profissional, o professor logo identifica situações com as quais não se encontra familiarizado, nem na teoria e muito menos na prática.

Rojo (2016) relata que a realidade escolar por vezes desencadeia nos profissionais a sensação de que não se encontram preparados para enfrentar a realidade. Isto gera sentimentos de frustração, solidão e falta de motivação para o trabalho, o que reduz cada vez mais o nível de produção e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

Para Nóvoa (1997), a formação docente deve estar em constante contato com a realidade prática, despertando, desde cedo, a capacidade de compreender que os aspectos ideais da profissão de professor podem ou não atender à perspectiva do egresso na vida fora da universidade.

Assim, é nítido que há a necessidade de ampliar a visão além daquilo que lhes é apresentado de forma teórica, buscando compreender o meio e sua realidade cultural, social e estrutural. Somente assim, será possível minimizar o impacto inicial e favorecer uma melhor capacitação dos profissionais da educação.

#### Aspectos Históricos e Teóricos na Formação Docente Brasileira a partir da Obra de Saviani

Dermeval Saviani é considerado um importante educador, que tem como característica primordial forte atuação pedagógica nos períodos em que a educação passou por importantes mudanças em seu percurso histórico. Utilizar sua obra como referência se dá em virtude de sua visão progressista, que se manifesta em um período essencial para a compreensão dos fatores teóricos e históricos da formação docente no Brasil.

A universalização do acesso ao ensino, já presente no século XIX, e observando o caráter de atualidade, fez com que se mostrasse necessária a reorganização dos sistemas de ensino. A padronização das escolas se tornou o primeiro foco para as transformações essenciais, visto que os profissionais possuíam limitadas condições de atuação, em virtude da

presença de um modelo único e rígido para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2009).

Logo, houve a divisão em modelos específicos de ensino-aprendizagem com a finalidade de atender não apenas à demanda dos alunos, mas também dos profissionais que há muito tempo, através de estudos e debates, apontavam para a necessidade da implementação dessas mudanças. Isto, apesar de determinar uma importante flexibilidade e autonomia na forma como a docência era conduzida, proporcionou o surgimento de grupos contrapostos.

Os principais modelos delineados tratavam, especificamente, de conteúdos culturais cognitivos, que levavam em consideração aspectos históricos, a atuação em áreas específicas e o modelo pedagógico-didático, com a exigência de que a formação docente pudesse ser concluída através do concreto preparo no âmbito pedagógico e didático (SAVIANI, 2009). Logo, as tendências pedagógicas exerceram uma determinada influência dentro de cada período, como pode ser observado na Tabela 1:

Tabela 1 - Tendências Pedagógicas e suas Características

Tendência Pedagógica	Décadas	Contexto	Características	
Tendências Liberais ou Hegemônicas	Tradicional	1550 a 1760	Ensino promovido pelos jesuítas	Repetitiva e Mecânica
	Renovadora	1930	Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova	Experimentação
	Não diretiva	1930	Manifesto dos Pioneiros da Educação	Formação de atitudes
	Tecnicista	1960, 1970 e 1980	Regime Militar	Técnicas específicas
Tendências Progressistas ou contra-hegemônicas	Libertadora	1970 e 1980	Fim do Regime Militar	Tema Gerador
	Libertária	1980	Abertura democrática	Autogestão e movimento operário
	Histórico-crítica	1980	Abertura democrática	Contexto cultural e social

Fonte: Adaptado pela autora a partir de (SAVIANI, 2013).

Em determinadas décadas não era possível identificar um interesse real dos cursos de formação pelo desenvolvimento do conhecimento docente. Tratava-se, de fato, de uma fragilidade nos sistemas de ensino nacionais, onde as universidades se omitiam e os alunos sofriam com o despreparo (SAVIANI, 2009).

Em virtude dos modelos apresentados, o conhecimento passa a considerar as áreas de formação docente para a promoção de cada conteúdo, bem como a tendência pedagógica de cada período. A lógica realiza um trabalho de organização, enquanto o domínio dos conteúdos é a instrumentalização para que o ensino alcance seus objetivos. Logo:

Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. A esse modelo se contrapõe aquele segundo, o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2009, p.57).

A organização decorrente do processo pedagógico-didático é o que associa o modelo a algo que tende a dar certo no campo do ensino. Assim, é essencial que a instituição que tenha como finalidade a formação docente possa se conscientizar acerca da sua responsabilidade no âmbito da organização curricular.

Com isso, Saviani (2009) calcula que o modelo de conteúdos culturais cognitivos se mostrou mais evidente nos cursos de formação superior, enquanto o segundo modelo passou a ser mais praticado nas escolas por meio da formação dos professores primários para Escolas Normais.

Para explicar estes fatos, Saviani (2009) avalia que as universidades possuem como base, o Estado, a autonomia e a Sociedade Civil. Em virtude do predomínio do Estado, há a presença de um modelo napoleônico. Em consideração à sociedade civil, trata-se do modelo anglo-saxônico. Já no que se refere à prevalência da autonomia, é possível verificar o modelo prussiano.

Nos casos em que predomina o modelo napoleônico, ainda que sob a aparência de caótica diversidade, as universidades tendem, por indução do Estado, a se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos. E o currículo formativo posto em posição dominante para os professores da escola secundária é aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2009, p. 59).

No Brasil, é evidente que o modelo pedagógico-didático se mostrou mais abrangente. Isto permitiu que houvesse uma maior e mais eficaz organização curricular. O atendimento às demandas emergentes proporcionou a busca por um modelo que se mostrasse mais acessível e eficiente na resolução de carências formativas a curto prazo (SAVIANI, 2009).

A discussão acerca dos melhores métodos a serem aplicados no ambiente escolar é constante em palestras e reuniões de professores. Existem problemas que diariamente podem ser observados, como a superlotação das salas de aula, a inacessibilidade de crianças portadoras de necessidades especiais e a falta de capacitação de alguns profissionais da educação, como a ausência de preparação para lidar com as mais diversas situações que possam ocorrer no cotidiano escolar.

Às vezes, é notável que a escolha dos métodos educacionais seja a modalidade mais usual no momento. Dessa forma, existe uma generalização dos métodos que, por sua vez, acaba sendo falha, já que a massa escolar consiste em uma certa heterogeneidade de personalidades, gostos, costumes, raças e nacionalidades. Essas técnicas educacionais da moda, portanto, não tratam a educação como parte integrante de uma sociedade em constante mutação.

Não há um meio ou uma técnica que se possa afirmar como correta, é um leque de opções que deve ser buscado como alternativa de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, cada sala, cada série, cada grupo escolar ou comunidade. Essas técnicas atualmente utilizadas, por vezes, revelam-se deficientes devido à falta de capacitação em sua aplicação. Uma das grandes causas disso está na dificuldade em transformar as práticas diárias em métodos que estejam relacionados às necessidades reais e individuais de cada aluno, assim como às do coletivo.

## AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NO SÉCULO XXI A PARTIR DO MARCO LEGISLATIVO

No Brasil, a Educação Básica tem sido objeto de estudo para a concretização de ações e políticas que visem à melhoria na educação nacional. Trata-se de uma busca dinâmica, decorrente de uma gestão democrática com base na política voltada para o desenvolvimento do conhecimento educativo. Um motivo para tal preocupação consiste na necessidade de consolidar as metas que são estipuladas pela Constituição Federal de 1988 (Artigo 60 e seu § 6º) que prevê a universalização do ensino, assim como a erradicação do analfabetismo (BRASIL, 1988).

Além disso, são consideradas de grande importância as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que regulamentam a atividade dos docentes e os vínculos aos quais a educação nacional deve se ater. Sua composição se dá ainda pela relevância de princípios, acerca da

educação, que devem ser levados em consideração para formulação do trabalho pedagógico (BRASIL, 1996).

Com base nisso, é possível desenvolver uma análise sobre o funcionamento das políticas voltadas para a Educação brasileira, desde a educação básica até aos cursos superiores de formação de professores. Sua importância e seus fundamentos são direcionados e mostram como o sistema educacional vem se desenvolvendo no Brasil, através das características da escolarização da sociedade. É importante destacar que a estrutura da educação em si encontra-se descentralizada e com marcas de disparidades entre as regiões que constituem o país.

Logo, é nítida a presença da desigualdade dentro de um mesmo território nacional, onde a região norte encontra maiores dificuldades e necessidade de atenção, enquanto a região sul tem se destacado cada vez mais na educação nacional. Com isso, é indispensável o desenvolvimento de políticas e ações mais efetivas através dos indicadores educacionais, que retratam concretamente a evolução da desigualdade entre as regiões.

De acordo com o INEP, as mudanças relevantes na educação brasileira se deram por meio da necessidade de descentralização das políticas nacionais. É importante destacar que houve algum avanço no que diz respeito à garantia ao acesso de alunos ao Ensino Fundamental, por meio da criação de um foco voltado à universalização da educação neste período de formação (BRASIL, 2014).

Com a finalidade de erradicar o analfabetismo, foram desenvolvidos, inicialmente, programas voltados para o ensino fundamental, cujo propósito primordial consistia em promover as condições necessárias para enfrentar os principais problemas instalados nesse período, onde é mais comum ocorrer o fracasso escolar. No entanto, é importante conhecer que existem outras causas externas que também contribuem de forma efetiva para o abandono escolar, como a renda das famílias e as diferenças econômicas e sociais existentes entre elas.

A dinâmica das escolas, aliada ao projeto pedagógico, procura associar os meios para a criação de políticas que se adequem à realidade de cada ambiente de ensino.

É importante conhecer como se dá a autonomia da escola, a evolução de seus processos formativos, tendo como princípio o currículo, a otimização de tempo, a garantia de participação nos diversos segmentos da unidade escolar, a formação e profissionalização dos estudantes.

Alguns fatores estão se destacando com maior frequência quando o assunto é os problemas escolares que afligem o país. Dentre eles estão a evasão dos estudantes das escolas,

o abandono dos estudos, o baixo nível de desempenho dos alunos em avaliações externas e o fator idade/série.

A identificação dos processos pedagógicos, sociais e culturais é determinante para estabelecer metas alcançáveis e desejáveis para as escolas. Assim, o pilar das políticas educacionais consiste no acesso à educação e, posteriormente, à permanência efetiva na escola, tendo como critério principal o sucesso escolar dos estudantes.

Nesse cenário, é possível destacar alguns programas que visam proporcionar o fortalecimento das ações educacionais no Brasil. O Programa de Fortalecimento de Conselhos Escolares, por exemplo, busca discutir a importância da implantação de conselhos nas escolas com o objetivo de fortalecer também aqueles já existentes.

Estes conselhos são criados para efetuar a participação de professores, pais, alunos, funcionários, diretores e toda a comunidade que manifestar interesse em participar. São espaços coletivos onde são deliberados papéis de órgãos responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica no domínio escolar. Assim, busca a democratização da administração pedagógica com o objetivo de promover melhorias significativas para todos.

Já o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação é considerado de suma importância para o surgimento de um sistema cada vez mais democrático de gestão. São metas criadas e estabelecidas para que sejam criados conselhos e possibilitada a integração com aqueles já existentes. Os conselhos municipais são realizados, pautando-se na descentralização e na indicação das principais prioridades para elaboração de ações mais específicas.

O Fundo de Desenvolvimento da Escola consiste em um espaço onde são elaborados os principais programas de responsabilidade do Ministério da Educação. Este atua em parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação localizadas no Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Busca, em seus princípios, a eficácia e equidade relativas ao ensino fundamental no âmbito público.

Aos municípios, há a concessão de uma ajuda financeira para detecção, prevenção e tratamento precoce de problemas oftalmológicos que, posteriormente, também custeia a aquisição e distribuição de óculos para os alunos necessitados. Já no que concerne à alimentação, o programa busca atender às diversas necessidades nutricionais dos alunos, oferecendo merenda de qualidade e contribuindo para o hábito alimentar.

Devido às dimensões do território nacional, a distância da escola, por vezes, é fator dificultante para o acesso às salas de aula. Com base nisso, foram criados o Programa

Nacional de Transporte Escolar (PNTE) e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). Onde o primeiro tem por objetivo a contribuição financeira para a aquisição de veículos para o transporte dos estudantes e o segundo, oferecer assistência a alunos residentes na zona rural dos municípios, através de uma transferência automática de recursos financeiros para a manutenção dos veículos.

No que se refere aos programas educacionais em si, o Programa Brasil Alfabetizado, de esfera federal e que foi criado no ano de 2003, procura promover a erradicação do analfabetismo no Brasil. Para tal, foram criados convênios com escolas, cujo objetivo é a alfabetização de jovens e adultos. Por meio de repasses, o Ministério da Educação viabiliza recursos para que as escolas promovam o aprendizado de pessoas que ainda não aprenderam a ler com idade igual ou superior a 15 anos.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi elaborado no ano de 2011 pelo Governo Federal visando a expansão e democratização do acesso aos cursos de educação profissional e tecnológica, com base na Lei 12.513/2011. Tem como objetivo primordial a ampliação das oportunidades profissionalizantes e educacionais, com base na formação profissional qualificada e tecnológica no Brasil. Atende jovens, trabalhadores e aqueles que se beneficiam de programas destinados a famílias de baixa renda. É fundamental a obtenção de sua meta de expansão e interiorização, assim como a democratização da disponibilização de vagas para seus cursos, sejam técnicos ou profissionais e, principalmente, no que se refere ao Ensino Médio e aos cursos que capacitem inicialmente e posteriormente jovens e adultos trabalhadores.

Assim, com a participação direta do Pronatec é possível a concretização do Sistema S que engloba Sesi, Senai, Sesc e Senac. Essa cadeia de ensino técnico busca direcionar parte de seus recursos relacionados aos impostos à oferta de cursos profissionalizantes de forma gratuita.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), que foi criado em 2004 pelo Ministério da Educação, tem como objetivo a oferta de bolsas de estudos, tanto integrais, quanto parciais, com uma porcentagem de 50% em Universidades e Faculdades particulares que oferecem cursos superiores de graduação a estudantes brasileiros. Foi criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e atende às necessidades de alunos com renda familiar inferior a três salários mínimos que ainda não possuem diploma de graduação em nível superior. Também existem vagas reservadas para pessoas com deficiência e educadores da rede pública de ensino que estejam em exercício do magistério ou concorrendo a vagas em

cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Além disso , para se inscrever no programa é imprescindível que o estudante tenha feito o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e garantido a nota mínima para a classificação.

Já o Mais Educação, consiste em um Programa que surgiu pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e tem regulamentação no Decreto 7.083/10. Com o objetivo de aumentar a jornada na escola para 7 horas diárias, no mínimo, as crianças têm acesso às atividades educativas extracurriculares, que são optativas e consistem em educação ambiental, acompanhamento pedagógico, esporte, lazer, cultura, artes, entre outras.

Com base no projeto desenvolvido na escola, a instituição escolhe, anualmente, seis atividades onde uma deverá, de forma obrigatória, estruturar o macro campo, acompanhando o projeto pedagógico. Deste modo, cada atividade deve ser descrita na ementa conforme os recursos didático-pedagógicos e econômicos, que podem ser observados em publicações anuais de acordo com o manual que se refere à Educação Integral.

Na estrutura do programa é possível destacar a participação de Comitês Metropolitanos ou Regionais que, por sua vez, possuem uma certa representação de secretários, gestores e parcerias, estas, que podem ser desenvolvidas por universidades e Comitês. Assim monta-se uma estratégia de concretização do programa e fortalecimento do Mais Educação, elaborando planos de ação coletivos.

Há também uma preparação para lidar com as inovações que permeiam o universo econômico, onde há um Núcleo Central coordenado executivamente através da Mobilização Empresarial pela Inovação (MEI). O MEI trata-se de um movimento liderado pelas principais empresas do país interessadas no fortalecimento da inovação em contexto nacional.

O Instituto Euvaldo Lodi (IEL) é composto por cerca de 92 unidades no Brasil e tem como principal encargo a agilização e implementação de soluções com base na inovação e customização das carências de cada instituição empresarial. Há uma relação direta entre o IEL e a Diretoria de Educação e Tecnologia (DIRET), onde são organizadas atividades de forma estruturada com eixos estratégicos industriais, destacando a Tecnologia e Inovação, Educação e Qualidade de Vida.

O IEL busca a promoção e inovação empresariais através de melhorias e fortalecimento da gerência e dos principais negócios do ensino nas empresas e a evolução das carreiras. Há uma estimulação constante da autonomia dos Núcleos regionais, que promovem a execução de projetos e apresentação de novas ideias e importantes negócios.

O programa Ciências Sem Fronteiras é uma iniciativa que não é exclusivamente relacionada ao Ministério da Educação, mas também ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. O programa oferece bolsas para estudantes brasileiros em cursos de graduação e pós-graduação em instituições de ensino no exterior, tendo como objetivo a expansão e internacionalização das ciências e tecnologia a fim de obter maiores talentos para atuarem, tanto no país, quanto fora dele.

## O USO DE MATERIAIS E MÉTODOS PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SÉCULO XXI NO BRASIL

Um dos principais requisitos buscados na qualificação profissional, em geral, está na sua capacitação e facilidade dos professores em lidar com quaisquer questões que possam surgir frente às mudanças educacionais em rápida e imensurável expansão no mundo todo.

Segundo Maciel (2004, p. 21), espera-se que o professor possa: “Estar afinado com o seu tempo, estar exercendo uma das características básicas do que é a temporalidade quando se afirmar que ele deve se apropriar das novas tecnologias da informação”. Isso demonstra o importante papel que a educação e a inovação representam, de forma mútua, e a necessidade de promover uma adequação para atuar frente à rapidez de tais transformações.

Ao ponderar todos os aspectos acadêmicos superados pelos profissionais durante o período de formação docente, o fundamental é que a atualização de conteúdos venha a ocorrer de forma contínua e exploratória. Por muito tempo, a formação do professor esteve aquém do uso de livros e recursos tradicionais. Seguindo esta linha de pensamento, Maciel (2004) afirma que o tempo de desatualização de um profissional após sua saída da vida acadêmica é cerca de dois anos, e isto explica o porquê da educação permanente ser uma realidade a ser considerada.

Moran (2004) afirma que o uso de materiais e métodos na formação do professor no século XXI aponta para o experimento em detrimento do excesso de informação teórica. Logo, valoriza-se a vivência enquanto método e os experimentos materiais a fim de aproximar o profissional da constatação científica.

O uso da tecnologia inserida na educação não se trata de um processo recente, mas que vem apresentando um ritmo mais rápido e um aumento da variedade de instrumentos que se encontram disponíveis. Isso exige uma maior frequência de atualização e capacitação profissional, de forma que o docente possa acompanhar integral e continuamente este

processo de evolução sem apresentar quaisquer prejuízos para o método pedagógico por ele escolhido. O que se espera dentro de uma educação considerada de qualidade é que esta possa ser desenvolvida através de um aprendizado que se mostre contínuo e envolva a motivação dos profissionais, além de sua preparação frente às exigências educacionais (MORAN, 2004).

O século XXI insere o professor em um paradigma que considera a sociedade evolutiva, onde nota-se grupos que se encontram em processo de transformação contínuo em que a transmissão do aprendizado vem “ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não, sob várias modalidades.” (LIBÂNEO, 2004, p. 26).

A evolução no ensino, que se dá no decorrer do tempo, apresenta mudanças fundamentais e, portanto, faz com que aqueles profissionais com maior tempo de trabalho venham a apresentar dificuldades na forma como utilizam os instrumentos tecnológicos ou até na imposição de meios comuns de ensino. Ao associar tecnologia e educação deve-se considerar a implementação de um método de educação permanente e a necessidade de uma atualização contínua de todos os profissionais envolvidos nesta área. Dessa forma, tenta-se vencer o paradigma de resistência deixado pelos adeptos da metodologia do ensino tradicional no qual foram formados.

Pimenta (2000) utiliza-se do princípio de que o professor permanece como a principal ferramenta de transmissão de conhecimento na escola. Porém sabe-se que alguns destes profissionais não buscam por atualizações e capacitações para que possam utilizar adequadamente outros recursos, que contribuam para o ensino de seus alunos. No século XXI, o uso de materiais de cunho tecnológico tem sido uma constante na formação do professor.

É importante salientar, entretanto, que, mesmo aqueles que buscam cursos de formação que lhe são oferecidos, não há garantia de que estes disponham de métodos e materiais que, de fato, proporcionem o desenvolvimento de competências e que capacitem os educadores a lidar com as novas tecnologias em seu fazer docente nas escolas. Isso justifica a constante necessidade de novos cursos, com diferentes recursos e organização metodológica na área.

Kenski (2003) ressalta que os métodos e materiais pedagógicos utilizados no século XXI visam a mudança de paradigmas e transformação do perfil profissional conservador. As mudanças enfatizadas pelo desenvolvimento tecnológico exigem do professor uma nova postura.

As inovações na área da educação só beneficiam o aprendizado por meio da utilização habilidosa de seus atributos e no sentido desta relação (educação e tecnologia) ocorrer de

forma cooperativa entre o orientador, a turma de alunos, os equipamentos existentes e a prática do conhecimento adquirido. Porém, mais que necessário, é fundamental que haja qualificação profissional para que ocorram os resultados desejados.

Seguindo esta linha de raciocínio, Libâneo (2006) destaca que as transformações necessárias devem ocorrer principalmente na cultura, ampliando a formação e capacitação. Assim, visa-se possibilitar um domínio significativo e a utilização de novos recursos como meios de desarticular o modelo fixo tradicional e conservador ainda presente na educação escolar.

Neste sentido, a presença do professor com habilidade adequada não se traduz apenas em uma qualificação ou especialização, mas na promoção de meios inovadores na forma como o conteúdo é conduzido - através de bases sólidas, criadas desde a formação tradicional e dos métodos escolhidos pelos quais o ensino é transmitido em sala de aula, onde os antigos hábitos possam dar lugar a uma nova didática de ensino (KENSKI, 2003).

Trata-se de um processo complexo com profundas transformações no modo como a educação é praticada, assim como a reflexão sobre antigos hábitos de ensino. É importante explorar novas possibilidades e estimular mudanças fundamentais na estruturação dos conteúdos e na forma como serão trabalhados (KENSKI, 2003).

O que se deve levar em consideração, frente a estes fatores, é: de que forma os recursos atuais podem ser organizados, sem que haja prejuízo de espaço e tempo na execução da atividade? Devido a este questionamento, muitos profissionais optam por não utilizar os recursos tecnológicos, o que conseqüentemente reflete na perda da oportunidade de promover uma maior dinâmica em sala de aula e proporcionar ao aluno maior interesse e motivação acerca das aulas ministradas (GARCIA, 2013).

Deste modo, é importante que sejam realizados treinamentos e capacitações que favoreçam a aquisição da habilidade de utilizar a tecnologia, não como substituta, mas sim como auxiliar do processo didático-pedagógico, pois se trata de uma ferramenta que pode complementar o ensino e que não busca a substituição das demais.

Sabe-se que, atualmente, as tecnologias têm sido foco de constantes trabalhos e da promoção do conhecimento. A facilidade com que ocorre a viabilidade do acesso às referências informativas demonstra, de forma concisa, como a tecnologia favorece a propagação do conhecimento tanto a nível docente, quanto discente.

Os métodos pedagógicos formativos envolvem pesquisadores, formuladores de políticas, além dos educadores e alunos. De forma geral, esses métodos têm como intuito

induzir o envolvimento no conteúdo ensinado (CALLIGARIS, RODRIGUES E LAUGERO, 2016).

No Brasil, a formação de professores no século XXI tem considerado importantes abordagens e inovações que visam a resolutividade de questões e a eficácia dos métodos e materiais de ensino. Neste cenário, a metodologia de aprendizagem ativa (*Active Learning*) é descrita por Bonnel e Eison (1991) como uma ferramenta que se direciona ao estímulo do aluno, permitindo que este desenvolva seu senso crítico e participe do processo de aprendizagem de forma mais efetiva e contundente.

Esta metodologia também envolve o engajamento e comprometimento do aluno com as atividades que lhe são direcionadas. Além deste método, é importante ressaltar a existência do método flexível que é comumente praticado na Austrália e tem se expandido para o resto do mundo (WARNER E PALMER, 2015).

Essas condutas refletem uma mudança de paradigma na forma como os cursos de Graduação e Pós-graduação são conduzidos, pois visam estabelecer metodologias e práticas mais eficazes. Levando em consideração o conceito de aprendizagem, é importante compreender que no método de aprendizagem ativa, verifica-se a presença de estratégias de ensino com a finalidade de promover o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno (HUNG, 2015).

Além dos métodos formativos presentes no século XXI e já descritos, há ainda a aprendizagem entre pares, estudos de caso, etc. Com isso, existe uma aprendizagem baseada em problemas, uma colaborativa, entre outras essencialmente importantes (GILBOY, HEINRICHS & PAZZAGLIA, 2015).

É essencial compreender que existem *feedbacks* de cada método. A restrição dentro de cada um deles está na limitação do processo avaliativo, visto que os resultados se apresentam de maneira tardia e necessitam ser constantemente avaliados e planejados, de acordo com o contexto de utilização e objetivos a serem atingidos. Há a possibilidade de profundas alterações na aplicabilidade de cada método e isto restringe ainda mais a capacidade de observação dos resultados (ABEYSEKERA & DAWSON, 2015).

Hung (2015) avalia que há, nas lições semiestruturadas, a presença de melhores resultados, em virtude das experiências obtidas e dos maiores esforços direcionados a este processo. Logo, o uso de métodos na formação de professores no século XXI, além dos materiais tradicionais, envolve ainda as inovações tecnológicas, que têm se tornado comuns na rotina escolar.

O que se busca neste contexto é na formulação de métodos para aferir os resultados e avaliar quais deles podem ser mais benéficos e contribuir mais significativamente para o aprendizado. A abrangência de mais de um método determina a ocorrência de importantes experiências de aprendizagem, porém também dificulta a compreensão do método que mais se adequa ao perfil dos alunos, que são o foco central do processo ensino aprendizagem.

Com isso, se pode obter maior interação e, conseqüentemente, experiências formativas que proporcionem a integralidade do atendimento às expectativas de cada profissional. O aprendizado e conhecimento sobre os métodos de formação dos professores no país, portanto, mostra-se essencial, visto que sua eficiência e seus resultados positivos derivam de um bom investimento neste processo de formação.

#### Revisão de Paradigmas e Análise Crítica de Tendências e Estratégias nos Métodos para Formação Docente no Brasil no Século XXI

A formação de professores brasileiros se encontra em evidência em virtude das investigações que emergem das discussões sobre o papel do profissional atuante nesta área. Devido a isso, é de grande valia refletir sobre as dimensões que envolvem tanto a formação inicial quanto a formação continuada atualmente.

Para se ajustar às transformações da sociedade, a formação destes profissionais no Brasil foi alvo de muitas mudanças. Segundo Libâneo (2014), os professores eram formados por meio dos cursos de magistério, a nível de ensino médio e da licenciatura no curso superior.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996), foi possível formar professores em nível de ensino médio (curso de magistério) para atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, e formá-los nas licenciaturas para as diferentes áreas do conhecimento das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

A LDB nº 9394/1996 ainda prevê a formação de professores em Cursos Normais Superiores, bacharelado em Pedagogia e formação continuada, decretando em seu artigo 87, parágrafo 4º, o estabelecimento de, até o fim da Década da Educação (no ano de 2006), a exigência para admissão de professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, recomendando, assim, o fim dos cursos de magistério em nível médio.

Após discussões e estudos, que resultaram na homologação da Resolução CNE/CP nº1, em 15 de maio de 2006, estabeleceu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Conforme o artigo 2º, o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação inicial para o exercício profissional docente na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no ensino médio, e em cursos de formação profissional na área de serviços e apoio escolar. Já a preparação para o magistério superior deve ocorrer em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e de doutorado, e as universidades devem constar com ao menos um terço do seu corpo docente com título de mestrado e doutorado.

Para Libâneo (2014), a formação para os especialistas e profissionais que atuam nas áreas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional deve ser realizada nos cursos de graduação plena em Pedagogia. Isto também deve ocorrer em nível de pós-graduação com a base nacional comum, em uma tentativa de modernizar o processo de formação docente.

Segundo Cunha (2016), a qualificação profissional proporcionada pelo curso de graduação exige que haja a melhoria do nível de atuação favorecendo a educação como destaque. Porém, o campo da educação exige mais do que isso: o profissional deve atender às exigências que forem surgindo no decorrer do tempo e por meio da evolução social.

Segundo o autor, adquirir novas capacidades e habilidades agrega valor ao profissional, visto que este buscou aperfeiçoar, adquirir e aprofundar seu conhecimento acerca do próprio trabalho. Quanto maior o nível de aperfeiçoamento, maior o valor agregado ao profissional (CUNHA, 2016).

A educação pode ser definida como um setor produtivo, pois dela decorre a produção acentuada de conhecimento. Devido a isto, há uma determinada pressão profissional para a concretização de um trabalho pedagógico que valorize a criação de estratégias dinâmicas e eficazes de ensino. As expectativas a respeito do alcance da qualidade de ensino muitas vezes transformam-se em estímulos, tanto negativos quanto positivos, que podem influenciar o processo formativo de estudantes e professores.

A capacidade de promover a pesquisa científica também vem a ser considerada um fator essencial na resolução de questões e conflitos decorrentes de mudanças nos cenários político e social. Essas transformações têm exigido cada vez mais conhecimento profissional e capacitação, visando atender exigências do campo educativo (CUNHA, 2016).

Atualmente, existem vários níveis de ensino, e isto favorece o aumento significativo das exigências na formação de professores. Tais exigências buscam atender, primeiramente, às demandas da formação inicial, sendo a Educação Básica a principal delas e também o tema central trabalhado nos cursos de formação continuada oferecidos pelas redes de ensino público e privado.

A formação permanente é abordada como algo obsoleto e que apresenta caducidade. Sendo assim, o conhecimento não deve ser considerado permanente, pois a necessidade de reconstrução e readaptação do conhecimento se mostra essencial nesse processo. O professor deve estar apto a criar, inovar, reaprender e estar aberto a novas possibilidades (IMBERNÓN, 2009).

Essa perspectiva exige que haja uma reconceitualização cotidiana, ou seja, um enfrentamento do embate recorrente entre conflitos de valores com a finalidade de promover a incerteza enquanto princípio da pesquisa e aquisição de novos conhecimentos científicos (SCHON, 1992).

Há, portanto, uma indagação sobre o método de formação mais adequado, aquele que ocorre de forma inicial ou o que se dá no contexto permanente. Cientificamente, é mais fácil se ater àquilo que já existe e está em funcionamento do que se arriscar em novos propósitos, embora isso, às vezes, seja necessário.

Isto remete ao surgimento de uma importante crise na forma como a educação é repassada. Trata-se de um momento de percepção de falhas no modo da formação profissional diante do surgimento de tantos dilemas presentes na sociedade do novo século (IMBERNÓN, 2011).

A educação passa a considerar questões emocionais pessoais, além das relações resultantes das divergências culturais. As redes de intercâmbio e a necessidade de se adaptar a novas possibilidades permitem a compreensão da necessidade de se correr riscos necessários.

Os métodos voltados para a formação docente permitem ao profissional a vivência de experiências diferentes, que acabam por não serem vividas devido à redução do conhecimento à formação continuada. A inovação é considerada um risco que não é buscado no cenário educacional.

Imbernón (2011) ressalta que há uma estreita relação entre a manutenção da educação tradicional e as políticas conservadoras de extrema direita. Estas não permitem muitas transformações no cenário escolar, prezando pelo modelo comum de ensino, sem muitos devaneios.

A promoção de antigas verdades não torna a formação docente em acordo com o presente. A didática do ensino deve se adequar às novas realidades, ao anseio por novas tecnologias. A exigência acerca da formação profissional do professor tem envolvido principalmente sua capacidade de atuar em conformidade com os novos modelos educacionais.

O longo período em que o sistema de ensino tradicional predominou, em que os métodos e materiais eram os mais singelos disponíveis e concentrados na exposição oral do professor e no desenvolvimento da capacidade de memorização do aluno, ainda se faz presente nas escolas e na característica de resistência à utilização de novas tecnologias no fazer pedagógico de muitos docentes.

O conhecimento, domínio e constante atualização dos saberes dos profissionais da educação tornaram-se exigências no modelo de sociedade que vigora no século XXI, onde o adiamento da iniciativa de busca de formação e preparo constante dos docentes em atividade, só amplia a defasagem em relação aos profissionais dos demais setores sociais.

Esta é, por si só, uma emergência no contexto de novas obrigações educacionais. Assim, é necessário que o cidadão se mostre envolvido em ações pedagógicas incessantes, construindo um importante papel de aquisição de novas e essenciais competências.

O aumento de certificação profissional demonstra preparação e maior habilidade para lidar com as intercorrências do dia a dia. Isto é constantemente observado por empregadores de forma geral, onde o profissional mais capacitado e com currículo mais extenso tende a sair na frente de seus concorrentes.

Esta nova demanda de público em busca de aperfeiçoamento profissional deveria ser utilizada como impulso e motivação para a modernização dos métodos e dos materiais à disposição dos professores nos cursos de formação, mas a realidade não condiz com o que se observa nas instituições de ensino.

É o que fundamenta Nóvoa (2007), ao chamar a atenção para o fato de que diversos cursos de formação continuada se mostram inúteis e dispensáveis, promovendo apenas a complicação dos métodos atuais que já se mostram eficazes. Isto reflete uma singela crítica ao modo como as inovações do século XXI vêm conduzindo a formação profissional.

Remete, ainda, à existência do consumismo de cursos de capacitação encontrados no mercado econômico atual. Estes se alimentam da necessidade que os professores demonstram em estarem atualizados em virtude do desenvolvimento e transformações políticas, tecnológicas e sociais.

Nóvoa (2007) ressalta a necessidade de recusa de tal postura, visto que, por muito tempo, o ensino tradicional se desenvolveu de forma singela, sem a pressa observada atualmente. Essa mesma pressa é o fator primordial para a promoção do conhecimento inovador e práticas que podem refletir em eficiência no trabalho pedagógico.

Com a finalidade de combater tais práticas consumistas e enganadoras, o autor sugere a valorização do diálogo entre profissionais e a prática de utilização de recursos tecnológicos como instrumentos para facilitar a resolução de problemas e desafios que os docentes vivenciam em sua rotina no ambiente escolar e nas instituições que oferecem cursos de formação de professores.

## O CONCEITO DE IDENTIDADE DOCENTE

O termo "profissão" tem duas acepções principais: 1) ocupação permanente de alguém como fonte principal de subsistência e 2) ocupação especializada bem remunerada e prestigiada. Do ponto de vista da sociologia, distinguem-se três níveis de significação do conceito (amplo, intermédio e restrito), associados ao grau de reflexividade teórica que envolvem (MONTEIRO, 2010). Nota-se que o conceito amplo é ligado à noção de profissionalidade de nível baixo, e o restrito corresponde ao conceito de nível alto. Situada no sentido restrito de profissão, a profissionalidade no âmbito da docência é entendida “como um processo permanente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia na profissão e elevando seu estatuto profissional” (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2007, p. 92), e vem ganhando relevo no modo de pensar a ação docente, incentivando os professores a se assumirem como atores e produtores do saber sobre o ensino (ALARCÃO, 2001; GOODSON, 2008) enquanto profissionais do currículo (COCHRAN - SMITH E LYTLE, 1993; ROLDÃO, 2011). Esse desafio exige dos docentes a apropriação de um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor consentâneo com a profissionalidade” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 65).

### A Relação entre Formação Inicial e Identidade

A identidade profissional de base é a primeira identidade profissional. A identidade profissional é uma identidade social particular ligada ao lugar da profissão e do trabalho no

conjunto social. A construção de identidades profissionais corresponde ao processo de comunicação e de socialização que a produz, o qual resulta da articulação entre duas transações: uma interna ao indivíduo - para si, subjetiva ou biográfica - e outra externa, entre o indivíduo e as instituições - para o outro, objetiva ou relacional (DUBAR, 1995).

A identidade constrói-se, portanto, na articulação entre os sistemas de ação, propondo identidades e trajetórias individuais portadoras de identidades reais. Na transação subjetiva, a articulação pode dar origem a continuidades ou rupturas entre a identidade visada e a identidade herdada; na transação objetiva, ela pode realizar-se por reconhecimento ou por não reconhecimento, ou seja, por acordo ou por desacordo entre identidade real e virtual. A formação profissional (inicial) e depois os contextos de trabalho são alguns dos sistemas de ação que transportam propostas de identidades virtuais que entrarão em contato com as trajetórias dos indivíduos portadores de identidades reais.

Segundo Dubar (1995), que se baseia em Berger e Luckman (1966), a aquisição de uma identidade profissional implica um processo de socialização secundária, ou seja, uma “aquisição” de “saberes” relativo ao campo especializado da atividade a que se refere. A eficácia da socialização secundária depende da relação que se estabelece entre ela (os saberes profissionais propostos) e a socialização primária (os saberes de base).

O que observamos é que sempre houve, e até hoje há no país, improvisações para suprir a expansão das escolas com professores. Nota-se no tempo, escolhas em políticas educacionais um tanto equivocadas, esquecidas das necessidades de docentes adequadamente formados para que reformas educacionais e currículos propostos realmente pudessem ser realizados em seus propósitos nas práticas educativas escolares. (PROFESSORES DO BRASIL: Novos Cenários de Formação, 2019 – Página 32).

Elaborar um currículo formativo que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural e ainda prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação de qualidade e para todos é um desafio, no cenário dos cursos de licenciatura.

Nos últimos 50 anos, o campo da formação de professores desenvolveu-se significativamente dando origem a uma produção científica de relevância (NÓVOA, 2017). Essas cinco décadas de produção na área, manifestada em diferentes fases, como bem descreve Cunha (2013, p. 622), marcaram as tendências investigativas na formação do professor produzindo conceitos que exercem e sofrem influências de políticas, legislações, práticas e culturas.

O desenvolvimento profissional dos professores, a necessidade de articulação da formação inicial com a formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, a importância de dar atenção aos primeiros anos de exercício profissional e tornar a carreira docente mais atrativa para os jovens constituem o consenso discursivo a que o autor se refere. Existe ainda a relevância dada às culturas colaborativas, ao trabalho em equipe, às novas competências, à formação reflexiva e investigativa. Para o autor, esses discursos não representam apenas palavras, mas também as práticas e as políticas que elas sugerem.

[...] no treinamento de habilidades (identificadas como competências); em conteúdos descontextualizados da realidade profissional, fragmentados, reveladores de uma formação acadêmica fragilizada; na distância do objeto da profissão (do processo educativo da escola), com uma evidente dicotomia teoria/prática, com o criticado estágio terminal e com escassos momentos para mobilizar saberes da profissão na prática real. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 21-22).

A verdade é que, em um período muito curto de tempo, o *locus* de formação docente no país se deslocou inteiramente para o ensino superior. Essa mudança, de amplas conseqüências e realizada tão rapidamente, suscita indagações tais como as que dizem respeito à possibilidade de os novos cursos superiores cobrirem as vastas áreas do território nacional onde, há bem pouco tempo, mal chegavam os cursos de nível médio, mesmo considerando a ocorrência de um processo intenso de interiorização das instituições de nível superior - públicas e privadas - no país.

A oferta dos cursos de licenciatura permite inferir que as condições de formação dos professores no Brasil, de modo geral, ainda estão muito distantes de serem satisfatórias, e evidencia que a preparação de docentes para os anos iniciais da escolaridade em nível superior está sendo feita de forma um pouco mais precária que as demais. A atuação do poder público na formação de professores da educação básica tem cumprido, até aqui, uma função predominantemente complementar e redistributiva, a qual se concentra, sobretudo, no atendimento às regiões com menores indicadores de desenvolvimento econômico e social.

#### Os Currículos das Instituições que Formam os Docentes da Educação Básica

Analisando o currículo proposto nos cursos de Pedagogia - que respondem pela formação de professores para os primeiros anos da educação básica - foi possível constatar uma característica fragmentária, com apresentação de um conjunto disciplinar bastante disperso. A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para outros tipos de matérias oferecidas nas instituições

formadoras. Cabe observar que na análise das ementas, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos de natureza sociológica, psicológica e outros, pouco associados às práticas educacionais. Assim, as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que apontam preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma, contribui para evitar que essas matérias se transformem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Pode-se inferir, por conseguinte, que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula é bem reduzida. Assim, a relação teoria-prática, como reiteradamente proposta nos documentos legais e nas discussões da área, também se mostra comprometida desde a base formativa.

Poucos cursos de licenciatura em Pedagogia propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento e formação de competências na área de educação infantil, e menos ainda em relação a modalidades educacionais (EJA e educação especial), seja mediante a oferta de optativas, seja de tópicos e projetos especiais. As disciplinas optativas oferecidas pelos cursos tendem a referir-se mais frequentemente aos fundamentos teóricos da educação e de outros saberes (incluindo algumas vezes os temas transversais com referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996). Os estágios, obrigatórios, são registrados de modo vago, com pouquíssimas exceções. Não há propriamente projeto ou plano de estágio, nem sinalizações sobre o campo de prática ou a coordenatividade de supervisão dos mesmos. (Professores do Brasil: impasses e desafios / Cnado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009. Pág. 153.)

Sabemos que toda a pesquisa é localizada no seu espaço e tempo. Deste modo, é importante a caracterização do *locus* da pesquisa e do contexto em que se situa. Assim, as categorias esclarecidas e discutidas no referencial teórico, de acordo com o modelo epistemológico adotado, são unidades de análise que constam no roteiro de entrevista e da análise da pesquisa empírica. Assim, a metodologia, que confere rigor e unidade lógica ao nosso estudo, é um dos momentos fundamentais do *design* de um projeto de pesquisa.

No próximo capítulo trataremos os aspectos metodológicos que nos orientaram ao longo de toda a pesquisa. Fundamentaremos a abordagem metodológica que o próprio objeto de pesquisa, de acordo com o referencial teórico, exigiu. Iremos justificar o instrumento metodológico, as fontes de coleta de dados, bem como a caracterização dos sujeitos e os critérios de escolha.

## **CAPÍTULO 2: PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA**

### **INTRODUÇÃO**

Quando tomamos a decisão de traçar o caminho de realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, assumimos um compromisso de caráter específico por considerar que a subjetividade, como refere Santos (1987), interfere na produção do conhecimento e o sujeito se reconhece no que produz. Entendemos que essa pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, pois esta atende à natureza do objeto da pesquisa e suas características sociais, trabalhando com o universo de significados que o compõem (MINAYO, 1994). Pois, como afirma Rocha (2014), optar por uma linha de pesquisa qualitativa implica compreender, comprometer-se e conscientizar-se de que ela não se prende a parâmetros fixos, similares à legislação, ou ações formalmente pré-fixadas, mas, por ser um meio fluido, vibrante e vivo, exige que os pesquisadores defendam sua visão de mundo, advoguem por suas referências, se responsabilizem por seus “resultados” e participem da construção.

Por ser uma pesquisa que busca compreender o processo de constituição da profissionalidade e identidade entre os docentes do Município de Santo André, está intimamente relacionada à subjetividade dos indivíduos envolvidos. Desse modo, como afirma Cruz (2012):

As pesquisas que têm resgatado os saberes, as práticas e os valores que os professores constroem em sua prática cotidiana, dentre elas aspectos instituintes da profissionalidade docente, trabalham, eminentemente, com um universo de sentidos, significados, valores, crenças, modos de ser e fazer, construídos pelos professores em sua trajetória profissional. (CRUZ, 2012, p.132).

As fontes de pesquisa garantem a qualidade dos trabalhos que nelas estão imersos. Os documentos institucionais e internacionais constituem também importantes referências na coleta de dados, sendo eles: os trabalhos acadêmicos, artigos científicos, dissertações e teses com base teórica confiável e fundamentada. Plataforma da Scielo, revistas científicas e portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) são algumas bases de dados utilizadas.

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, os modos como os sujeitos envolvidos pensam, sentem, interpretam e constroem significados são partes integrantes do processo. Uma pesquisa qualitativa tem, sobretudo, uma natureza compreensiva, na medida em que a intenção é interpretar os discursos dos sujeitos e os seus sentidos manifestos ou latentes.

Assim, o interesse do pesquisador ao investigar um problema é constatar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Do ponto de vista teórico, destacamos autores de relevância acadêmica com grandes referências no âmbito da construção das identidades profissionais e formação inicial docente. Seguimos, do ponto de vista epistemológico, uma perspectiva crítica, como referimos na apresentação/justificação do referencial teórico.

## ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Quando nos deparamos com o problema de pesquisa e formulamos a questão que orientou todo o percurso - como se constroem as identidades dos professores do município de Santo André e qual a relação entre a formação inicial docente e a construção da sua identidade - a resposta à essa questão pode inferir-se dos discursos dos sujeitos numa interação com os discursos documentais e também com o resultado das análises das perspectivas teóricas em que se baseia essa pesquisa. Conhecimentos e competências construídos pelos professores fazem parte de uma identidade histórica e dinâmica que caracteriza a própria profissionalidade. A pesquisa em questão teve como finalidade compreender a construção da identidade profissional dos professores com compromisso, aprofundamento e rigorosidade científica.

Levando-se em consideração o objeto de pesquisa, que foi definido e problematizado - a construção da identidade e profissionalidade docente e sua formação inicial - consideramos que a abordagem qualitativa era a mais adequada pelas razões já apontadas, embora haja estudos em diversos países que trabalhem este objeto numa dimensão também quantitativa. Esta tem a vantagem de ampliar os sujeitos de pesquisa. Contudo, pelo tempo de que dispúnhamos para a finalização deste trabalho, não nos foi possível avançar para uma abordagem mista.

Portanto, a opção foi pelo tipo qualitativo. Consideramos que, na ausência de um estudo quantitativo, o objeto exigiria um estudo mais aprofundado e mais passível de interpretação. A revisão de literatura que nos permitiu a construção do Estado da Arte, apresentou-nos um aprofundamento epistemológico dos conhecimentos já produzidos e, a partir dela, definimos as categorias e o modelo epistemológico que nos serviu de referência.

Logo, consideramos a pesquisa qualitativa por exigir a utilização de instrumentos que têm por finalidade a captação do sentido ou sentidos dos discursos, permitindo-nos

compreender melhor o fenômeno da identidade profissional e a relação com a formação inicial docente. Deste modo, analisar o discurso é revelador e é possível determinar as condições de produção do texto. Pode-se, por exemplo, examinar o uso das categorias de pessoa, espaço e tempo, que, no discurso, não são as mesmas da enunciação: quem diz “eu” no texto pode não ser verdadeiramente o autor, e o tempo e espaço não serem também os seus. Há, por isso, uma diferença substancial entre o espaço e o tempo institucionais e o espaço e o tempo existenciais, bem como o eu institucional e o eu existencial.

A partir do referencial identificado e do conjunto de elementos integrantes das novas pautas educacionais, reconhecemos o Paradigma Educacional que emerge desta construção teórica como sendo de natureza construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente. É um paradigma construtivista porque compreende o conhecimento como estando sempre em processo de construção, transformando-se mediante a ação do indivíduo no mundo, da ação do sujeito sobre o objeto, de sua transformação. Construtivista porque possui características multidimensionais, entre elas, o seu caráter aberto que lhe permite estar sempre em construção, traduzindo a plasticidade e flexibilidade dos processos de auto-renovação. (MORAES, 2003, p. 17).

Finalmente, na linha dos autores que tomamos como referências para a análise de discurso - Foucault (1986; 1997) e Fairclough (2011) - consideramos que a abordagem é também qualitativa pelo fato de nos interessar o discurso - documental e de entrevista - como expressão de sentidos múltiplos (sociais, ideológicos, políticos) suscetíveis de múltiplas interpretações. As questões da identidade estão politicamente implicadas porque são condicionadas pelas concepções políticas existentes, pelas conjunturas e pelas estruturas diversas de poder. O discurso dos sujeitos pode ser, em muitas situações, multidimensional - o discurso enquanto sujeito histórico, com os seus percursos de vida e o sujeito enquanto profissional, incluído numa instituição educacional. Nem sempre os discursos são compatíveis, sobretudo porque a carreira docente envolve o enfrentamento de inúmeros problemas que se prendem à sua situação salarial e à instabilidade profissional.

## INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta investigação, pretendemos responder à questão de partida e atingir os objetivos definidos, fundamentando-nos no modelo epistemológico pelo qual optamos e na dimensão empírica que, como referimos, consiste na aplicação de entrevistas e análise documental. O instrumento mais adequado a ser utilizado para o estudo de caráter qualitativo ao qual nos propomos é a entrevista, que será realizada com seis profissionais da unidade escolar.

As entrevistas serão realizadas de maneira presencial e durante o momento das aulas dos especialistas dos professores selecionados. O critério utilizado foi o tempo de carreira no magistério. Escolhemos dois no início de carreira, dois com, aproximadamente, 10 anos e dois no final.

Na parte do Apêndice, apresentaremos uma tabela com as categorias incluídas nas questões formuladas para a entrevista. O roteiro é constituído por cinco questões que foram construídas de um modo semi estruturado e de acordo com as seguintes categorias: identidade, profissionalidade e formação inicial.

Por meio das entrevistas que serão aplicadas aos professores da instituição pesquisada, tentaremos responder aos questionamentos/objetivos levantados para pesquisa e abrir caminhos para a solução do problema que suscitou a questão de partida.

O foco enquanto pesquisadora será entender como pensam os sujeitos envolvidos, suas relações na escola e o seu comprometimento com objetivos e princípios educacionais do município de Santo André. São questões que apresentam grande relevância para compreender a constituição da profissionalidade docente e as discussões acerca da docência em outros momentos e espaços da formação profissional. A identidade profissional, como processo dinâmico, com crises e superações, está ligada não apenas à identidade pessoal, a que caracteriza o sujeito enquanto pessoa e cidadão, mas também à sua formação inicial para a docência e às relações que estabelece na instituição onde trabalha. A identidade institucional é, por isso, uma variável importante para a construção da identidade profissional. Todos esses aspectos são revelados nos discursos dos sujeitos. Compete-me, como pesquisadora, aferir os sentidos - os possíveis múltiplos sentidos - que são, simultaneamente, revelados e ocultados dos discursos. A hermenêutica do discurso tem, precisamente, a função de desvelar o que está oculto, o não dito e trabalhar o processo de interpretação.

## SUJEITOS DA PESQUISA

Em um trabalho de pesquisa de caráter qualitativo, que utiliza a entrevista como instrumento metodológico, não é possível englobar todos os aspectos dos sujeitos que constituem o universo de pesquisa.

No que se refere à dimensão qualitativa, e por optarmos por este formato, faremos um estudo de caráter compreensivo. Pois, os sujeitos são diversos, têm práticas pedagógicas diferenciadas e realidades distintas. Seguimos alguns critérios para a escolha. Entrevistamos 6 sujeitos que consideramos nas suas especificidades. Levamos em conta os fatores gênero,

idade, formação e tempo na docência. As maiores preocupações foram com o percurso formativo inicial do docente, seu egresso na sala de aula e sua atuação no município de Santo André. Pois, precisamos considerar, como afirma (DUARTE, 2002, p.141), que:

A definição dos critérios segundo os quais serão relacionados os sujeitos que vão compor o universo da investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à concepção mais ampla do problema delineado.

Trata-se de uma amostra não probabilística, de caráter subjetivo, em que o pesquisador escolhe os sujeitos baseado no seu conhecimento do grupo e no que podem representar, na sua opinião, os sujeitos envolvidos na pesquisa. Essa amostragem intencional é uma técnica de amostragem na qual a pessoa encarregada de conduzir a investigação depende de seu próprio julgamento para escolher os membros que farão parte do estudo. Este tipo de amostragem pode ser útil quando se procura colocar um viés na amostra. Um exemplo:

[...] quando se quer avaliar uma modificação em um produto ou serviço, pode-se identificar grupos específicos que estariam dispostos a dar sua opinião em relação à modificação. Se o pesquisador avaliar que este grupo não gostou da modificação, então ele poderia assumir que o resto da população também teria uma percepção negativa em relação à mudança. Se o grupo gostou da modificação, então mais pesquisas poderiam ser requeridas para se chegar a uma conclusão a respeito do assunto. (AAKER, KUMAR e DAY (p. 376) apud OLIVEIRA, 2001).

Esse tipo de abordagem nos permitiu coletar informações precisas no que se refere à identidade e profissionalidade docente e à formação inicial dos professores da EMEIEF SYLVIA ORTHOF.

A principal vantagem da amostragem intencional é a economia de tempo e de recursos, tanto financeiros quanto materiais (OLIVEIRA, 2001). A intencionalidade da escolha também torna o trabalho mais rico em termos qualitativos, pois, por exemplo, quando se quer saber das atitudes políticas de um grupo de operários seria interessante selecionar trabalhadores mais engajados e outros que não se aliam com os movimentos políticos. Tal escolha traria informações mais ricas do que se fossem selecionados critérios rígidos e estatísticos de seleção (OLIVEIRA, ALMEIDA e BARBOSA, 2012, p.4).

Foram selecionados 6 professores, distribuídos nos dois períodos letivos (manhã e tarde) da instituição escolar mencionada anteriormente. As entrevistas foram feitas entre julho e agosto de 2022 e entrevistamos a diretora da unidade escolar. Cada entrevista teve uma duração aproximada de 60 minutos e foi realizada presencialmente. Os professores que foram entrevistados tiveram conhecimento prévio sobre o roteiro da entrevista, que será inserido no apêndice, assinaram o termo de consentimento livre esclarecido e foram convidados a

responder um pequeno questionário com o objetivo de coletar informações para realizar a caracterização dos sujeitos.

Definido o número de sujeitos e respectiva escolha, de acordo com os critérios acima referidos, fizemos as entrevistas em modo presencial, obedecendo a todas as normas éticas definidas para a realização de entrevistas. Os critérios utilizados foram idade, formação e tempo de carreira. Selecionamos 2 professores no início de carreira, 2 com 10 anos e 2 no final de carreira, por volta de 23 anos de magistério. Escolhemos limitar o estudo da carreira, definido por Huberman, como ciclo da profissão docente. Fixamos a nossa atenção sobre a docência, mais especificamente, sobre a educação do ensino infantil e fundamental I.

Trata-se, portanto, essencialmente, de uma carreira pedagógica, a carreira daqueles que, ao longo de suas vidas (ou até o momento em que os interrogamos), viveram situações de sala de aula, apresentando-se, antes de mais nada, como Professores. (HUBERMAN, Michael. Página 28. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000).

Huberman (2000) compreende os percursos da vida profissional com base na perspectiva da carreira, sendo possível demarcar acontecimentos que “atravessam, não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro da mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes” Bruna Telmo Alvarenga e Gionara Gionara Tauchen (HUBERMAN, 2000, p. 37). Em outras palavras, entende-se que o ciclo de vida dos professores acontece em função de um conjunto de etapas como idades, acontecimentos históricos e estágios profissionais. Essas diferentes etapas da vida do professor refletem nele como pessoa (GARCÍA, 1995), sendo uma experiência individual e com diferentes interfaces.

Os estudos sobre o ciclo da vida estão associados ao desenvolvimento do ser humano nas suas múltiplas dimensões: social, biológica, psicológica, entre outras (CAVACO, 1999), implicadas na organização da vida e na trajetória pessoal e profissional. Entende-se que o percurso da vida não é único e precisa ser compreendido a partir das relações familiares, dos conflitos individuais, dos modos de vida, assim como das expectativas sociais que influenciam e são influenciadas pelo ciclo pessoal e profissional.

Deste modo, Huberman (2000) destaca que o ciclo de vida profissional é o percurso pelo qual o docente dedica-se à profissão, visando compreender como os professores percebem-se em diferentes momentos de sua carreira. Com isso, o percurso da vida profissional envolve diferentes fases vivenciadas pelo professor ao longo da sua atuação profissional: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, a fase de distância afetiva ou serenidade e, por fim, a fase do desinvestimento (HUBERMAN, 2000).

Salientam-se diferentes fases da carreira profissional, centradas nos anos de experiência docente, afirmando que o desenvolvimento de uma carreira é processual, no entanto, perpassa por momentos de instabilidade. Para Nóvoa (2000, p. 38), “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos[...]”. Deste modo, o percurso profissional depende de uma série de organizações que pode parecer linear para alguns professores, mas para outros, são momentos de movimento e descontinuidade. Em outras palavras, as fases vividas pelos professores são influenciadas pelos meios externos e internos no ciclo profissional. O professor é quem decide os caminhos a serem percorridos, permitindo-se aceitar ou não, os desafios encontrados na docência e no percurso de sua vida profissional (CAVACO, 1999).

Por isso, Huberman (1989) ressalta que o ciclo de vida profissional engloba características semelhantes entre os professores em diferentes fases da carreira. O autor identifica essas diferentes fases no percurso da carreira docente, visando compreender como as pessoas percebem-se como professores em exercício em diferentes momentos de sua carreira. Entre outros aspectos, o autor busca identificar também quais são os saberes construídos em cada etapa da carreira docente (COSTA, 2004).

Ainda neste sentido, utilizamos as ideias de Huberman, que identifica e classifica o ciclo de vida profissional do professor em cinco fases: a entrada na carreira; a fase de estabilização; a fase de diversificação; a fase da distância afetiva ou serenidade; e o momento de desinvestimento.

Sendo assim, os dois primeiros professores que participaram da pesquisa estão no ciclo denominado a entrada na carreira (2-3 primeiros anos de ensino), os outros dois, na fase da estabilização (8 a 10 anos de ensino) e por último, dois na fase de diversificação (grupo etário de 45 a 55 anos).

No início da carreira, as relações que tinha com os alunos eram as de um irmão mais velho. Depois, passei a ter, mais facilmente, relações paternalistas... (Os alunos) viam em mim mais o homem menos docente. Agora, mantenho mais as distâncias. Passei a ter uma compreensão mais lata das coisas, ao mesmo tempo que me tornei mais rigoroso face à sua conduta e ao seu trabalho.

As tendências manifestadas por professores no final de carreira, o período denominado “seriedade”, apresentam uma postura positiva. Os professores libertam-se, progressivamente, das questões relacionadas com a sua carreira docente para dedicar mais tempo à sua vida pessoal e social.

Apresentaremos, em seguida, a tabela que permitirá visualizar o número de sujeitos enquadrados nas respectivas variáveis. O objetivo é identificar o percurso da formação inicial

que interfere e constitui a profissionalidade docente, apreendendo as concepções desses sujeitos sobre a sua construção profissional e identitária.

### Caracterização dos Sujeitos

É necessário considerar a importância dos pesquisadores na construção de uma pesquisa, pois estes levantam um problema a ser investigado, traçam objetivos, definem estratégias para a escolha dos sujeitos e conduzem a investigação. No entanto, não podemos deixar de reconhecer a importância da definição clara dos sujeitos e reconhecê-los como peça fundamental na constituição de uma pesquisa e, especialmente, deste trabalho.

Tabela 2 - Dados Básicos

<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Experiência Profissional/Área de atuação</b>	<b>Tempo de Atuação na Prefeitura de Santo André</b>
FEM	60 anos	Graduação: Pedagogia	Rede Sesi de ensino e Prefeitura de Santo André	21 anos
FEM	37 anos	Graduação: Pedagogia	Prefeitura de Santo André	15 anos
FEM	41 anos	Licenciatura em Pedagogia e Artes visuais	Prefeitura de Santo André	10 anos
FEM	50 anos	Graduação : Artes e Pedagogia  Pós-Graduação: Mediações Técnicas Ambiente Educacional, Direito Educacional	Trabalha na rede estadual de ensino e na Prefeitura de Santo André	20 anos
FEM	47 anos	Graduação: Pedagogia	Trabalho na rede privada de ensino e na prefeitura de Santo André	2 anos e 5 meses
MAS	42 ANOS	Licenciatura plena em Educação Física	Prática esportiva – academia e Prefeitura de Santo André	4 anos

De acordo com os dados inseridos na tabela, os seis sujeitos entrevistados correspondem a: cinco do gênero feminino e um do gênero masculino, com idades situadas entre os 37 e os 60 anos, onde cinco desses sujeitos possuem pedagogia com uma experiência na educação infantil e fundamental I e tempo de atuação no município que variam entre dois e vinte e um anos.

## O LOCUS DA PESQUISA

### Visão Local – Município de Santo André

A construção do conhecimento científico é histórica e geograficamente situada. Deste modo, o conhecimento está condicionado e só pode ser buscado em contextos sociais, econômicos e políticos. A história da instituição como resultado da expansão da educação já é apresentada em seu devido espaço e consideramos importante caracterizar a região onde ela está situada.

O município de Santo André se estende por 175 km<sup>2</sup> e contava com 718.773 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 4.108,4 habitantes por km<sup>2</sup>. Vizinho dos municípios de São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Mauá, Santo André se situa a 5 km a Norte-Leste de São Bernardo do Campo.

Figura 2 - Mapa de Santo André

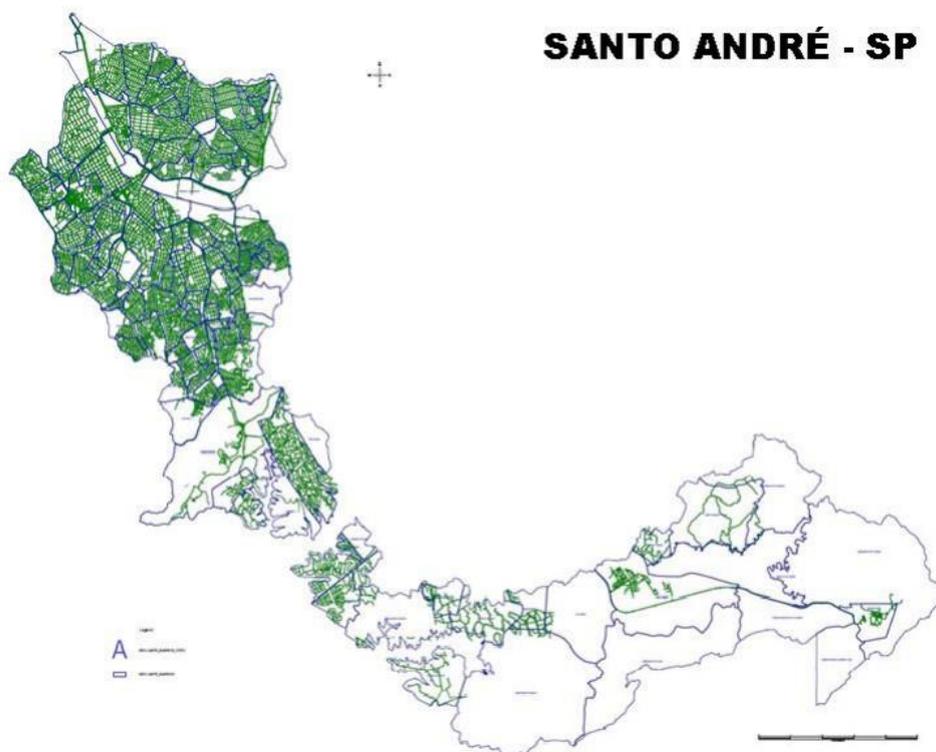


Figura 3 - Meta 1: Educação Infantil

### Meta 1 – Educação Infantil

Universalizar até 2016 a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender no mínimo 50% (cinquenta por cento) das crianças até 3 (três) anos até o final da vigência do PNE.

**Indicador 1<sup>a</sup>** – Percentual da População de 4 e 5 anos que frequentam a escola

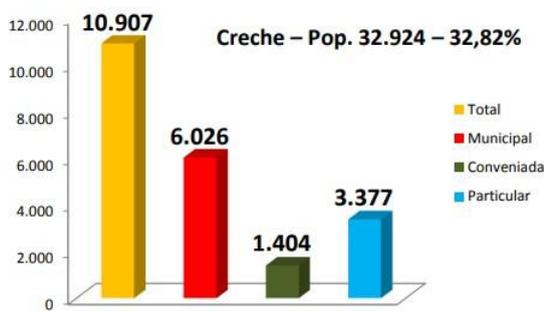
**Meta para o Brasil:** 100%

**Situação do município:** 70,9%

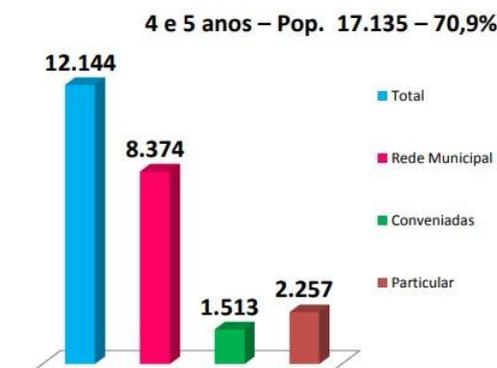
**Indicador 1B** – Percentual da População de 0 a 3 anos que frequentam a escola

**Meta para o Brasil:** 50%

**Situação do Município:** 32,8%



Fonte: Sec. Educação – Supervisão das U.E. particulares



Fonte: Sec. Educação – Supervisão das U.E. particulares

Figura 4 - Meta 2: Ensino Fundamental de 9 anos

### Meta 2 Ensino Fundamental de 9 anos

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

**Indicador 2A** – Percentual da População de 6 a 14 anos que frequentam a escola – Santo André

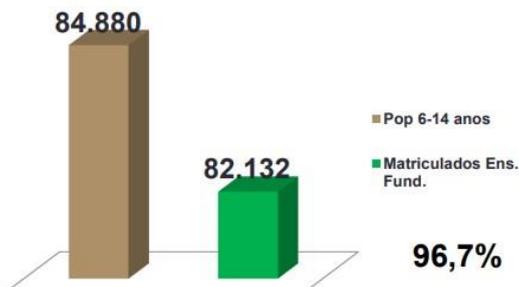
**Meta Brasil:** 100% até 2016

**Situação do Município em 2010:** 96,7%

**Indicador 2B** – Percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído

**Meta Brasil:** 95%

**Situação do Município:** 79,0%



\* Dados do Plano Municipal de Educação de 2014/2015

## O Ingresso na Prefeitura Municipal de Santo André

A política de ingresso dos professores nos equipamentos públicos da prefeitura do Município de Santo André ocorre em fase única, por meio de concurso público de edital próprio, além do preenchimento de vagas ociosas, que fica condicionado a critérios de seleção e classificação e ao rendimento final obtido pelo(a) candidato(a) em uma das edições do concurso.

## O Corpo Docente da EMEIEF Sylvania Orthof

Por vivermos num contexto de profundas transformações culturais, epistemológicas, ideológicas, sociais e profissionais, estruturante de revoluções nos diversos campos de conhecimento, de informação e de tecnologia, porém responsável por educar as novas gerações, a preocupação com os processos formais e não formais pelos quais os professores aprendem a ensinar continuam sendo relevantes. (Edilaine Vagula).

O quadro de professores da EMEIEF Sylvania Orthof é composto por quatorze docentes de sala de aula regular e dois professores de Educação Física, sendo um do período da manhã e outro, do período da tarde. Também contamos com o apoio de duas professoras flexibilizadas no período da manhã e de uma professora substituta, também neste período. Com o processo de remoção, que acontece todos os anos na rede pública de ensino, nossa unidade escolar recebeu cinco novos professores, o que altera as características do grupo docente. “A formação docente [...] deixa muitas questões abertas sobre que processos e práticas seriam mais efetivos no contexto da Educação Brasileira, além de que muitas políticas deveriam ser formuladas tendo em vista essa formação” (p. 31).

Este fato traz para a escola diferentes ideologias construídas pela cultura escolar, diferentes concepções de ensino-aprendizagem e grande diversidade de práticas e experiências em sala de aula.

Na tentativa de qualificar os saberes dos educadores, o grupo está inserido em um processo de formação continuada, porém, em momentos de aprendizagem, distanciam-se uns dos outros na construção de significados, devido à diferença entre o que sabem, desejam, se interessam e necessitam. É natural que isso aconteça diante da cultura em que estão inseridos e das experiências que adquiriram desde sua aprendizagem escolar na infância até os dias de hoje.

A natureza do conhecimento profissional a (re)construir pelo professor educador merece uma atenção especial, devendo ser um tipo de conhecimento aberto, dinâmico e

flexível, capaz de se tornar responsivo à especificidade de cada situação e momento (SÁ - CHAVES, 1997, p. 110-111).

Para entender um pouco o que este novo grupo pensa sobre a Educação, a caracterização dos professores desta unidade escolar ocorreu através de uma pesquisa respondida individualmente e posteriormente, os professores responderam um questionário de caracterização do quadro do magistério elaborado pela Secretaria de Educação. A faixa etária varia entre 31 anos e 58 anos, o que torna relevante destacar o contraste existente entre os saberes e experiências de vida dos professores do grupo, pois existem professores nascidos entre 1960 e 1990. É preciso refletir e considerar a discrepância de experiências que cada um tem na sua vida profissional e pessoal, inclusive na Rede Municipal de Santo André, pois o tempo de docência oscila muito, e deve ser considerado no momento de planejar as formações e as trocas de experiência. Em relação à formação, a maioria tem graduação em pedagogia e magistério e apresenta especialização em alguma área da educação.

#### O Plano Municipal de Educação de Santo André (PME)

O Plano Municipal de Educação de Santo André (PME) foi sancionado pela Lei n.º 9.723 de 20 de julho de 2015 e definiu mecanismos e instâncias para o monitoramento e avaliação de suas metas e estratégias periodicamente. Desde então, todo planejamento das ações educacionais do município é projetado em consonância com as metas e estratégias do PME. É um dos principais instrumentos de política pública educacional, pois orienta a gestão educacional e referenda o controle social e a participação cidadã. De acordo com o Plano, as metas e suas respectivas estratégias devem ser executadas dentro do prazo de vigência e são monitoradas anualmente e a cada 2 (dois) anos ao longo deste período. A Secretaria de Educação deverá disponibilizar estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas, tendo como referência estudos e resultados de pesquisas nacionais, por amostra ou demais dados disponíveis em um Relatório de Avaliação que aqui se apresenta.

A execução das metas do PME é uma ação conjunta entre as Secretarias Municipal e Estadual de Educação, instituições privadas de ensino, movimentos sociais, associações representativas e sociedade civil, o que promove uma ampla análise e reflexão da situação educacional de nosso município. Assim, cabe a todos os envolvidos esforços para que o plano de educação cumpra sua finalidade, traduzindo suas diretrizes, metas e estratégias. Os Planos devem extrapolar as gestões municipal, estadual e federal, dado que neste segmento se

perseguir o princípio da continuidade da gestão. Portanto, perpassam as siglas partidárias, pois são políticas educacionais que dizem respeito àquela municipalidade ou aos cidadãos do estado e da federação. Nesta perspectiva, os interesses coletivos devem ser superiores aos interesses de mandatos.

Em desdobramentos ao processo de discussões curriculares iniciadas em 2017, a Secretaria da Educação (SE), por meio da Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares (CEPEC), organizou grupos de trabalho com a participação de representantes docentes, gestores e equipe técnica da secretaria para estudos, discussões e elaboração de texto base para a Proposta Curricular da rede municipal. Dentre esses grupos, tivemos um, em específico na etapa da educação infantil, para discutir aspectos acerca da avaliação em suas dimensões, a saber: (1) avaliação de aprendizagem; (2) avaliação institucional; e (3) avaliação de sistema.

O desdobramento deste trabalho propõe o alcance de metas, como a de elaborar instrumentos próprios para concretizar a concepção de avaliação processual assumida pela rede e planejar como se dará a execução de uma avaliação interna do sistema educacional que abrange a rede municipal, como meio de auxiliar os processos de ensino-aprendizagem, bem como favorecer as análises da SE acerca de providências a serem tomadas para qualificar os mesmos, em nível macro. Acredita-se que, com tais ações, será possível viabilizar a real execução de uma avaliação mediadora como mecanismo de planejamento e acompanhamento individualizado dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos do ensino fundamental.

Tornar a carreira do magistério atrativa e viável é fundamental para “garantir a educação como um direito fundamental, universal e inalienável, superando o desafio de universalização do acesso e garantia da permanência, desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, e ainda assegurar a qualidade em todas as etapas e modalidades da educação básica” (Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do PNE – Ministério da Educação, 2014, p.56). Nesse sentido, uma das formas de expressar a valorização dos profissionais da educação é o estabelecimento de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior, como está determinado na meta. De acordo com o documento citado no parágrafo anterior, “O reconhecimento da relação entre valorização do magistério e estabelecimento de plano de carreira é feito em diversos dispositivos legais, como na LDB, art. 67, e na posterior revisão do texto da Constituição Federal de 1998.”

## O Projeto Pedagógico da EMEIEF Sylvia Orthof

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento que orienta as ações de cada Unidade Escolar que, pautado na caracterização da unidade, organiza suas práticas pedagógicas e administrativas, visando à qualificação do processo educativo.

Seus diferentes aspectos contemplam o trabalho integrado na unidade escolar, favorecendo sua articulação. Desta forma, quando falamos de Projeto, referimo-nos às metas, ao processo que deve ser organizado em diferentes prazos, definindo de onde se parte para onde se quer chegar. O Político, cuja função é social neste documento, estabelece a formação cidadã, enquanto que o Pedagógico representa o que, como e porque as ações estabelecidas serão executadas no contexto escolar, prezando pela aprendizagem integral das crianças, jovens e adultos, foco essencial nessa organização.

Assim, é essencial que o PPP seja uma construção conjunta, coletiva e colaborativa, com base nos princípios da gestão democrática, da qualidade social da educação, do acesso e permanência na escola. Além de também exigir uma perspectiva inclusiva, o PPP precisa de um olhar sensível às características e necessidades de cada território, escola, turmas, crianças, jovens, adultos e demais integrantes dos diferentes segmentos que compõem toda a comunidade escolar.

É importante destacar que as práticas pedagógicas documentadas no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar estão fundamentadas nas diretrizes das políticas educacionais brasileiras vigentes:

- ❖ Constituição Federal de 1988;
- ❖ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996;
- ❖ Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) - (discutidas, concebidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE));
- ❖ Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) - (discutidas, concebidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE));
- ❖ Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- ❖ Documento Curricular da Cidade;
- ❖ Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional.

Tais diretrizes buscam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais estão inseridos.

Assim, deve-se buscar a qualificação das discussões coletivas e do planejamento das ações das unidades escolares em consonância com as políticas vigentes, articulando-os às necessidades locais, a partir do conhecimento das especificidades territoriais em que as unidades estão inseridas, das características e culturas predominantes em suas diferentes comunidades.

Igualmente relevante é o conhecimento prévio sobre as aprendizagens das crianças, jovens e adultos como parte fundamental do planejamento das ações presentes no PPP, pois ele dará sentido e significado aos contextos educacionais propostos.

O Projeto Político Pedagógico é o instrumento para registro de tomada de decisões no processo de gestão democrática e na busca de superação de conflitos por meio de alternativas que associam as ações administrativas e pedagógicas das escolas, pautado na concepção sócio-histórica-cultural, apresentado no Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André.

## TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

### Análise de Discurso

O estudo de fenômenos linguísticos nas organizações pode colaborar para a compreensão da (re)produção ideológica em discursos organizacionais, mas, também, para a própria discussão a respeito de como fenômenos da linguagem (como a comunicação e os discursos) podem contribuir para a formação das organizações. (Cooren & Taylor, 1997; Fairhurst & Putnam, 2004).

Na perspectiva da ACD faircloughiana, o discurso é entendido tanto como prática social de uso da linguagem - significando um modo de agir sobre o mundo e, especialmente, sobre os outros - quanto como um modo de representação. Em outras palavras, percebemos que, nessa abordagem, os sujeitos são vistos como posicionados ideologicamente mas, ao mesmo tempo, capazes de agir de maneira criativa, realizando articulações próprias entre as ideologias e práticas a que são expostos, sendo, simultaneamente, efeitos ideológicos e sujeitos ativos. Essa concepção sobre os sujeitos, entretanto, contrapõe-se à visão majoritária dos mesmos nas organizações que os encara como interlocutores auto conscientes e

independentes das estruturas na construção social de discursos e organizações, segundo Marchiori (2010).

Com essa breve comparação, ressaltamos a relevância de se compreender que cada autor do campo da linguística desenvolve sua definição teórica sobre o discurso e outros temas dos estudos da linguagem, buscando adequá-lo aos pressupostos de suas abordagens, Magalhães (2001). Contudo, como Alvesson e Kärreman (2000, 2011), Marchiori et al. (2010) e Mumby (2011) apresentam, os Estudos Organizacionais não teorizam, em seus trabalhos, acerca do conceito de discurso utilizado, tornando-o, assim, um termo extremamente vago.

A proposta da ACD faircloughiana se coloca enquanto teoria social do discurso e não apenas como método (FAIRCLOUGH, 2005; SILVA & GONÇALVES, 2017). E, para justificar essa afirmação, apresentamos um conceito importante ao campo da linguística: a distinção entre língua (*langue*) e fala (*parole*).

Ferdinand de Saussure, apontado como precursor da linguística, segundo Fiorin (2010), explica que o conceito saussureano de língua corresponde ao sistema linguístico abstrato, que existiria independentemente das pessoas, como é o caso da gramática. Na língua portuguesa, no aspecto gramatical, não é possível, por exemplo, inverter a ordem do artigo e do substantivo, como se observa em: “encontrei livro o”. Logo, um falante individual não é capaz de, sozinho, introduzir mudanças no sistema linguístico. Já a fala corresponde ao uso individual do idioma por uma pessoa e, ao contrário da língua, é assistemática. Por essa razão, na visão saussureana, não permite, portanto, um estudo rigoroso por não se compor apenas de informações de ordem linguística, mas também de ordem histórica, psicológica, sociológica, etc. (FIORIN, 2010).

Diferentemente da abordagem saussureana, que se foca no estudo da língua, isto é, no sistema linguístico e na gramática, as abordagens da AD e de ACD usuais nos Estudos Organizacionais se focam na fala, ou seja, na utilização concreta da língua pelos sujeitos. A abordagem da ACD faircloughiana busca estudar a maneira como a gramática de uma língua se atualiza em discursos concretos e produzidos em determinado contexto e, para isso, o autor tanto apresenta uma abordagem metodológica de estudo da língua, quanto uma teoria social sobre seus usos. Daí, tratarmos de sua contribuição como teórico-metodológica.

Portanto, a vida social representa uma rede interconectada de práticas sociais de diferentes tipos - políticas, econômicas e culturais, por exemplo - e que envolve sempre um elemento semiótico. Assim, argumentamos que a abordagem ACD pode colaborar para a superação dos limites teóricos das abordagens correntes sobre a influência de fenômenos

linguísticos na construção das organizações ao oferecer conceituações a diversos construtos teóricos relevantes no campo da linguística, bem como ao se apoiar em uma visão realista crítica que se contrapõe às abordagens interpretativas e construcionistas radicais, as mais usuais nos Estudos Organizacionais.

No próximo capítulo, realizaremos a análise e interpretação dos dados empíricos da pesquisa em um processo denominado triangulação de dados. Trabalharemos, numa primeira fase, apenas com os documentos institucionais e, subsequentemente, com os dados coletados pelas entrevistas, sendo essencial apresentar uma análise dos diversos documentos e, posteriormente, estabelecer um diálogo com os dados coletados das diversas fontes, incluindo a revisão da literatura.

É importante destacar que as concepções e formas de aferição de validade na pesquisa qualitativa, que devem estar diretamente ligadas aos objetivos e desenhos metodológicos da mesma, são diversas, visto que não existem formas universais e fixas para tal.

A pesquisa qualitativa busca compreender e descrever um dado fenômeno que está restrito a uma conjuntura particular e específica, por meio da qual se alcança informações/dados distintos daqueles obtidos pelos métodos estatístico e quantitativo.

### CAPÍTULO 3: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de “sonhos” em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor. (Paulo Freire)

#### ANÁLISE DOCUMENTAL

O último capítulo deste trabalho de pesquisa é constituído pela análise e interpretação dos dados empíricos. Começaremos por analisar os documentos no sentido de compreender as especificidades da formação inicial dos professores da educação básica e, a partir daí, concluir a relação existente entre os princípios defendidos para a formação e a construção da identidade, ou seja, em que medida os modelos de formação determinam os modelos de identidade. Analisaremos também os documentos da EMEIEF Sylvia Orthof de acordo com as seguintes formações argumentativas: modelos pedagógicos da instituição; práticas pedagógicas e ingresso dos docentes na instituição, já que consideramos que os princípios institucionais configuram a identidade dos professores da instituição ou, dito de outro modo, a identidade institucional repercute na identidade docente.

Concluiremos este capítulo e a respectiva pesquisa com a análise e interpretação dos discursos dos sujeitos entrevistados e com a triangulação dos dados a partir das diversas fontes de pesquisa. Como já referimos no capítulo sobre metodologia, foram construídas formações discursivas nas quais se incluirão as unidades de discurso já analisadas e interpretadas. As formações discursivas foram constituídas a partir das categorias previamente definidas, tais como: identidade profissional, identidade docente, formação inicial e identidade.

As formações analisadas, afinal, refletem o “lugar” a partir do qual os sujeitos produzem o seu discurso e o lugar de enunciação dele, tendo em consideração as condições ou contextos da sua produção (de onde e o que diz), o sujeito do discurso (quem diz) e os seus efeitos de sentido (para quem e com que sentido). Além disso, é preciso levar em consideração as condições materiais de produção do discurso e também o que se pretende com ele, podendo assim afirmar que não há discursos neutros.

(...) na medida em que o nosso Neutro se procura em relação ao paradigma, ao conflito, à escolha, o campo geral de nossas reflexões seria: a ética, que é discurso da “boa escolha” (...) ou da “não-escolha”, ou da “escolha-ao-lado”: do além da escolha, o além do conflito do paradigma. (BARTHES, 2002, p. 33)

Na verdade, a argumentação de Chaim Perelman que diz que não existe uma escolha neutra, mas há uma escolha que parece neutra, reforça que evocar a neutralidade é apenas uma tática de engano. Quem o faz, busca aparentar isenção, mas tem suas convicções muito bem fundamentadas.

## Documentos

O objeto de análise tomado será o discurso produzido sobre a formação discursiva, ou seja, o discurso documental sobre formação inicial e sua possível relação com a construção da identidade profissional, visto que consideramos - na problematização/construção do objeto de pesquisa e no referencial teórico - que a identidade profissional do docente da educação básica resulta de um conjunto de fatores, dentre os quais a formação é bastante significativa.

A intenção, assinalada previamente, é a de analisar os documentos legais referentes à formação inicial no Brasil, bem como os diversos documentos citados anteriormente na construção e problematização do objeto de pesquisa.

Saber mais sobre o professor, sobre seu trabalho e sua formação, na perspectiva da aprendizagem da profissão, representa hoje tarefa relevante, tanto para pesquisadores que estudam tal temática, quanto para profissionais que, atuando nas nossas escolas, enfrentam o caminho nada suave da docência." (Maria Regina Guarnieri, 2005).

A docência, tal como as demais profissões, é complexa e precisa ser edificada. Sua constituição se configura por um percurso formativo longo que perpassa a aprendizagem dos modos de ensinar e de se desenvolver continuamente. Nesse processo, faz-se imperativo ressaltar que a formação inicial representa um momento formal para que essa aprendizagem seja promovida de forma sistemática, fundamentada e contextualizada (MIZUKAMI, 2013).

Por nossa inferência, não parece existir condição que permita atingir essa melhora de relevância e qualidade do ensino para a educação sem percorrer os caminhos que induzem à formação inicial dos professores da educação básica. Não se pode pensar em formar cidadãos capazes de criar ou “mudar as regras do jogo” (CORTESÃO, 2011) - quando necessário - se o professor, enquanto fio condutor, não estiver apto a lidar com os diferentes contextos políticos e ou sociais que (re)produz, uma vez que “a educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012, p. 97)

Pesquisas nacionais recentes (GATTI et al., 2013; GUARNIERI, 2012; SOUZA; GUARNIERI, 2016) têm nos alertado sobre o equívoco cometido ao se conferir o atributo da teoria à formação inicial e o da prática ao exercício profissional docente. Cada vez com mais intensidade, preconiza-se que os cursos de licenciatura precisam se consubstanciar na e para a prática. Cabe enfatizar, no entanto, que não se quer dizer com essa proposição que o recuo da teoria seja o caminho mais acertado. Muito pelo contrário. Espera-se, portanto, que os saberes oriundos das contribuições acadêmico-científicas sejam apresentados como elos de conexão com os saberes práticos, de modo a tornar cada vez mais tênue a linha que separa os futuros professores.

Como estamos tendo a oportunidade de observar, numerosos fatores nos induzem a analisar a relevância da formação inicial.

Em resposta a essas expectativas, desde a década de 80 os sistemas de ensino público e privado vêm passando por processos de reforma educacional, em âmbito estadual, local ou mesmo nas unidades escolares. Algumas dessas iniciativas de reforma são mais abrangentes e atingem todos os componentes do processo educativo; outras, dirigem-se a apenas alguns deles.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96 - a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - que incorporou as experiências e lições aprendidas ao longo desses anos, inicia-se outra etapa de reforma. Em relação à flexibilidade, regime de colaboração recíproca entre os entes da federação e autonomia dos entes escolares, a nova LDB consolidou e tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos.

No caso do professor polivalente, a preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato porque é esvaziado do conteúdo a ser ensinado. No caso do especialista, o conhecimento do conteúdo não toma como referência sua relevância para o ensino de crianças e jovens e as situações de aprendizagem que o futuro professor vive não propiciam a articulação desse conteúdo com a transposição didática. Em ambos os casos, a "prática de ensino" também é abstrata, pois é desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado, fator esse que, indubitavelmente, aumenta a responsabilidade dos professores sobre o que se ensina e como se ensina e, possivelmente, possui reflexos na construção ou reconstrução das suas identidades.

## Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Plano Nacional

A formação de professores para a educação básica deverá voltar-se para o desenvolvimento de competências que abranjam todas as dimensões da atuação profissional do professor. O desenvolvimento de competências profissionais é processual e a formação inicial é apenas a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente. A perspectiva desse desenvolvimento exige a compreensão de que o seu trajeto de construção se estende ao processo de formação continuada, sendo, portanto, um instrumento norteador do desenvolvimento profissional permanente. Organizar um curso de formação de professores, a partir da concepção de competências, implica em: a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

É importante deixar claro que isso se diferencia da ideia de que cada futuro professor deve, ao final do curso, dominar plenamente todas as competências - o que seria humana e socialmente impossível - e que seu processo de formação termina nesse momento, atingindo essa meta. Ao contrário, o desenvolvimento de competências profissionais é processual e a formação inicial é apenas a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente.

A escola de formação de professores para a educação básica deve, sempre que necessário, responsabilizar-se por oferecer aos futuros professores condições de aprendizagem dos conhecimentos da escolaridade básica, de acordo com a LDBEN e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

A trajetória escolar do Brasil é absolutamente incompatível com um país que se encontra entre as 10 maiores economias do mundo, mas bastante compatível com o grau de desigualdade socioeconômica que figura, em grande medida, como responsável pelos baixíssimos índices de produtividade e pela elevada concentração de renda.

Em um mundo cada vez mais sofisticado e exigente em termos de qualificação profissional, os dados revelam que grande parte da nova geração terá muita dificuldade de encontrar qualquer ocupação adequada e enfrentar os desafios tecnológicos do nosso século. Melhorar a qualidade e a equidade da educação básica é o principal desafio a ser enfrentado a curto e médio prazo. Qualquer discussão acerca de escolas de excelência no atual contexto da educação brasileira nos obriga a refletir sobre o que queremos para o futuro.

A complexidade dos desafios para promover uma educação de mais qualidade e para todos requer grande esforço de integração e fortalecimento da cooperação federativa,

respeitando as características histórico-culturais do País, com o propósito de reduzir as desigualdades educacionais e melhorar o acesso, a permanência e as aprendizagens na escola.

Nesse processo, ganha especial relevo a formação de professores e a qualificação de gestores comprometidos com mudanças efetivas. O aperfeiçoamento dos currículos das licenciaturas, com ênfase nas práticas que dão concretude aos fundamentos pedagógicos, e a melhoria das carreiras docentes são aspectos centrais de qualquer proposta de qualidade e excelência na educação.

Tendo concluído a análise dos documentos para compreender como figura a formação inicial para o docente da educação básica na atual conjuntura em nosso país, seguimos dando continuidade à pesquisa, com o objetivo principal de verificar em que medida os princípios genéricos da legislação brasileira se ajustam e que indicadores podem ser revelados em relação à identidade profissional dos professores da educação básica.

O conceito de profissionalidade docente é entendido aqui como aquilo que “é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 64).

## O DISCURSO DOS PROFESSORES

Organizamos o discurso dos professores de acordo com as formações discursivas que descrevemos anteriormente e, por uma questão de maior visibilidade das unidades discursivas, iremos organizá-las em tabelas. Posteriormente, faremos para cada uma, a análise e interpretação do discurso de todos os sujeitos.

Tendo em consideração o roteiro de entrevista, a primeira formação discursiva foi identidade profissional.

### Identidade Profissional

Tabela 3 - Discurso dos Professores - Identidade Profissional

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
<b>Sujeito 1</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A minha identidade, vou falar da minha, para falar o que tenho em mente por identidade, que é uma identidade múltipla, é uma</li></ul>

	<p>identidade que tá sempre em processo de construção porque ela vem dessa, do campo do que é a educação básica, de uma visão mais ampliada dentro da área pública.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Temos um grupo muito variado de professores que iniciaram agora na docência e os que estão no final da carreira. Trocamos muito durante as formações.</li> <li>● A própria identidade docente, a minha identidade profissional, então pensar nessas múltiplas identidades, o meu entendimento é que ainda que elas sejam múltiplas, não são conflitantes.</li> </ul>
<b>Sujeito 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ser professor é uma profissão que exige muito esforço, preparo, conhecimento, pesquisa, tempo e dedicação, mais ainda, que requer compromisso e comprometimento.</li> <li>● O significado de identidade é muito amplo e temos muitas.</li> <li>● Existe a identidade individual e a coletiva, que ocupa um grande espaço do ser da pessoa, mas nós somos seres que possuem características de identidade que mudam ao longo da vida. Eu tenho diferentes identidades dependendo do lugar que estou.</li> <li>● A gente nasce sem uma identidade própria. Vamos construindo ao longo da vida. Dependendo das nossas experiências de vida e do ambiente em que estamos.</li> </ul>
<b>Sujeito 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● É compartilhar conhecimento, propagar informação, fazer o outro crescer, mostrar caminhos, dar as mãos, e para isso tudo é necessário criar vínculos, se aproximar e compreender o outro, o que exige amor.</li> <li>● Nós apresentamos o outro partindo do seu nome identitário, local de origem e profissão. Não dizemos outros atributos da nossa identidade com tanta força quanto a gente diz do atributo da profissão.</li> <li>● Eu sempre vinculo a identidade com o meu trabalho.</li> <li>● Identidade é algo muito amplo, cheio de significados. Eu dou significados à minha identidade/sujeito. É subjetivo, por outro lado, a identidade nos coloca na relação com a sociedade. A sua profissão aponta o norte da sua identidade. Diz quem você é.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Então nesse sentido, a identidade também nos diferencia. Eu acho que a dificuldade da questão sobre o que é a identidade profissional tá no encontro dessas duas coisas, identidade própria e profissional.</li> </ul>
<b>Sujeito 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Doa-se sem esperar o retorno, pois reconhece que proteger a emoção é essencial para nutrir as relações saudáveis.</li> <li>● O professor é aquele que sabe enfrentar os seus e os obstáculos do outro, ajudando-o no que for possível a superar suas perdas e frustrações.</li> <li>● Por muito tempo, eu pensei que a minha carreira era a qualidade de como fazia as minhas tarefas. O que eu deveria estudar para melhorar e os cursos que faria para qualificar a minha prática.</li> <li>● Eu não fiz o antigo magistério, fui direto para a pedagogia. E sinto falta da didática para sala de aula. Na faculdade ficamos muito na teoria e esquecemos a prática.</li> <li>● Hoje me preocupo em correr atrás do que não sei. Os momentos de formação são muito importantes para eu planejar para os meus alunos.</li> <li>● Escolhi a profissão de professor por achar que poderia mudar e melhorar vidas. Dar esperança àquelas crianças sem uma família estruturada.</li> <li>● Hoje em dia, acho que a nossa profissão é muito desvalorizada e fragilizada. Os profissionais da educação não são unidos.</li> <li>● Eu tento me manter motivada na minha profissão. Mas, às vezes, bate um desânimo. Procuro motivação nos meus alunos.</li> </ul>
<b>Sujeito 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O professor é aquele que, apesar das dificuldades, é apaixonado por sua profissão, pelo seu trabalho e orgulhoso de sua dedicação.</li> <li>● Eu já achava que a educação podia transformar os sujeitos. Depois ouvi isso de Paulo Freire. Acabou que eu aprendi muito nesse meu caminhar como professora, porque educação é uma troca onde aprendemos muito mais do que ensinamos.</li> <li>● Como identidade profissional, eu entendo a maneira como o próprio profissional da educação se percebe enquanto um sujeito na área de educação. A maneira como ele desenvolve o seu papel e suas</li> </ul>

	<p>tarefas. Que papel escolhe desempenhar. A educação básica está rodeada de questões para serem reavaliadas. Isso desanima.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Eu acredito que a educação irá melhorar e o profissional docente ainda será bem valorizado.</li> </ul>
<b>Sujeito 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ser professor, além de ensinar, é saber viver, conviver, respeitar o próximo e aprender com ele. É um compromisso consigo mesmo. É, na generosidade, poder disseminar conhecimento. Ser professor é legado e também uma missão cotidiana.</li> <li>● Eu acho que a identidade docente tem a ver com a postura do professor. O que ele acredita na educação. Qual profissional escolhe ser.</li> <li>● Às vezes, me perco entre o meu eu (pessoa única) e meu ser pessoa professor. Não tem como não pensar e agir como professor nos outros espaços que frequento.</li> <li>● Eu acredito que seja o conjunto de atributos, características que façam com que nós sejamos próprios, exclusivos de alguma maneira, seja do jeito de falar, do jeito de passar informação, não só talvez falando como professora, mas talvez também como indivíduo que tem uma vida social.</li> </ul>

Dos discursos enunciados a partir da primeira formação discursiva é possível ressaltar uma ideia comum: a de que a identidade docente e a identidade profissional são processos dinâmicos em construção, resultantes de múltiplas dimensões – pessoais, formativas e profissionais. O sujeito 1 assinala a vertente da instituição pública da identidade e docência, considerando-a como uma construção política, nunca concluída e que decorre, quer do exercício profissional, quer no ingresso da carreira docente ou no término dela.

A identidade docente surge, não como um dado, como algo definitivamente construído, mas como uma busca, sujeita a reconfigurações permanentes em função das realidades. A dimensão de pesquisa surge como fator importante na configuração e reconfiguração da identidade. Mas a identidade também surge ligada à formação ; “a minha identidade” (S1) é o resultado de identidades múltiplas, não conflitantes.

Os percursos formativos individuais têm enorme repercussões na construção da identidade, o que significa que esta é o resultado da confluência de múltiplas formações, de

múltiplos percursos que se cruzam, se encontram. Ser professor, ter compromissos com a área da educação, pertencer a uma instituição pública são traços indicadores que definem, na perspectiva dos sujeitos, a identidade.

Recordando o conceito de Maingueneau, consideramos que os discursos dos sujeitos estão relacionados com os contextos profissionais/institucionais e, por isso, o gênero de discurso é muito acadêmico, “muito profissional”. A sua perspectiva sobre o conceito de identidade está em consonância com as posições teóricas que apresentamos no referencial teórico. Todas as posições teóricas perspectivam a identidade como um processo dinâmico em construção e como confluência de múltiplas dimensões (pessoais, profissionais, institucionais e sociais).

A figura do professor como um intelectual crítico, como uma autoridade emancipadora, fará sentido quando assumirmos que o processo reflexivo construído pelos professores não pode estar circunscrito à realidade imediata da sala de aula. Eles devem, sim, por meio de sua capacidade para pensar e agir criticamente, conectar-se à finalidade da transformação social. Afinal, a docência é um compromisso político.

Os discursos dos professores revelam um sentido bem claro: o professor da educação básica é, sobretudo, um indivíduo motivado e cheio de esperança. Apontamos como dimensão negativa o fato de os sujeitos não terem referido ao ensino e à prática pedagógica como dimensões importantes da sua identidade profissional. Parece, por isso, que as exigências acabam por determinar o que entendem por identidade.

Desta forma, Krug e Krug (2008) destacam que o momento da escolha da profissão pelos indivíduos está relacionado com uma motivação gerada por um motivo e que este pode ser consciente ou inconsciente.

Assim, os professores iniciantes apresentam o imenso desafio a ser realizado tanto pelos sistemas de ensino como pelas políticas públicas: a criação de programas para a promoção do desenvolvimento profissional desses professores.

#### Construção da Identidade Profissional

Tabela 4 - Discursos dos Professores - Construção da Identidade Profissional

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS

<p><b>Sujeito 1</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Com o passar do tempo, dos anos na docência, vamos aos poucos nos dando conta de que somos manipulados pelo sistema. Algumas vezes “fantoques” do poder público.</li> <li>● Por eu ter um único filho e ser mãe solteira, reflito permanentemente no impacto da educação escolar e da figura do professor nas escolhas futuras do meu filho. Pois, não dá para dissociar esse olhar da minha profissão.</li> <li>● Existem questões que eu gosto de pensar: a minha condição de ser professora, mulher pobre, nascida em periferia e oriunda de escola pública. Cursar a universidade era um sonho que estava alcançando.</li> </ul>
<p><b>Sujeito 2</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A história de vida, eu acho que ela está ligada a essa dimensão de que nunca pensei que seria uma professora, menos ainda uma professora da educação básica e primeira infância.</li> <li>● Num primeiro momento, é isso que eu já relatei, a história de vida foi me conduzindo à docência, porque eu acabei passando no curso técnico do antigo magistério, até porque meu curso favorecia a entrada no mercado de trabalho.</li> <li>● Você fica o dia inteiro na escola e chega uma hora que o corpo da gente cobra, então é assim, vai te gerando um desgaste físico e emocional, isso também acho que reflete um pouco na questão da identidade profissional.</li> <li>● Você deve ter ouvido isso de muitos professores, que a gente fica frustrado e desiludido, porque você não está vendo resultado imediato do que está fazendo. Aí, você chega uma hora e fala assim: “bom, minha saúde em primeiro lugar.”</li> </ul>
<p><b>Sujeito 3</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Escolhemos a profissão dentre as várias opções que se abrem ou que não se abrem, dependendo da condição social de cada pessoa, da estrutura econômica familiar de cada pessoa. A gente escolhe a profissão em função da história de vida, depois a gente se coloca na profissão de acordo com a nossa história de vida.</li> <li>● Minha trajetória de vida reflete as minhas escolhas atuais. Vim de uma família pobre e com pouco estudo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acho que isso constitui a minha identidade profissional.</li> </ul>
<b>Sujeito 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu sempre quis ser professor, brincava de escolinha desde muito pequena. Adorava!</li> <li>• Nunca tive dúvidas que carreira iria seguir. Mesmo ouvindo de muitas pessoas que era uma profissão que não valia a pena, pagava pouco e não era reconhecida pela sociedade.</li> <li>• Eu via meus professores e pensava: “Quero ser inteligente como eles.” Claro que não foi nada fácil chegar até aqui. Muito estudo e dedicação foram precisos.</li> <li>• Então, me apareceu a ideia de ser professor na prefeitura de Santo André, em que a minha prática seria melhor remunerada. Foi a oportunidade da minha vida. Estudei muito até passar.</li> <li>• Então, é isso, quando iniciei tive muitos medos e inseguranças. A realidade da sala de aula muitas vezes é assustadora.</li> </ul>
<b>Sujeito 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu tenho uma trajetória bastante peculiar. Eu nunca imaginei seguir essa carreira de docência na educação básica, mesmo quando eu fazia pós-graduação.</li> <li>• Fiz escola pública a vida toda, não havia uma grande... nem por parte da minha família havia uma grande expectativa de eu estudar.</li> <li>• Eu fiz Educação Física. Eu fiz faculdade de Educação Física pensando em dar aulas de esportes. Com o passar do tempo, fiz opção pelas aulas nas escolas.</li> <li>• Inicialmente, comecei pela questão de ter estabilidade. O concurso público fornece isso e o campo de trabalho da Educação Física na educação básica é muito amplo.</li> <li>• Quando iniciei a minha profissão, foi quando eu passei no concurso público. Comecei a dar aula para as crianças menores, foi onde eu me realizei e hoje agradeço muito por ter tido essa oportunidade.</li> <li>• Mas quando se fala de identidade profissional como docente da educação básica, é uma reflexão recente para mim ou pelo menos de uma maneira estruturada. Claro que eu tenho como guia o que eu vivi, como professores ensinaram pra mim na graduação e na pós-graduação. Esse é meu espelho de como deveria se comportar</li> </ul>

	<p>um professor, Até a sua tese vem bem, dentro desta grande lacuna, achei muito pouco material .</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Hoje eu conheço mestrado em Educação Física, e pretendo ampliar o meu campo de trabalho e a minha remuneração.</li> </ul>
<b>Sujeito 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Minha história de vida tem tudo a ver com aquilo que eu escolhi como profissional e dentro da minha carreira , a minha condição de professor.</li> <li>● Eu associo a tudo, acho que tudo na vida influencia nossa identidade. Então, tanto como pessoa, como profissional, a gente passa a pensar de forma diferente, então eu associo a tudo, desde a parte da minha criação.</li> <li>● Eu sempre estudei em escola pública. Sou formada pela escola pública e hoje dou aula nesse núcleo educacional, o que me enche de alegria. Pois vou poder tornar esse segmento um pouco melhor. Dedico-me para isso.</li> </ul>

Os discursos dos professores apontam para a ideia de que a história de vida, a trajetória pessoal, os percursos trilhados, quer do ponto de vista profissional, quer existencial, condicionam a construção da identidade. Ser isto ou aquilo depende de escolhas.

Almeida e Fensterseifer (2007) reforçam que a escolha profissional não é uma tarefa fácil, é uma opção que se faz retomando os vários dias vividos durante a nossa constituição enquanto sujeitos históricos e culturais, a partir dos encontros e desencontros com nossos interesses e intenções e também com os interesses e intenções de outros. Isso fortalece uma tese já esboçada de que a escolha profissional não é fruto apenas de uma opção individual, mas de um conjunto de fatores externos que, aliados às condições subjetivas do sujeito, constituem as circunstâncias de vida, nas quais se desenrolam os momentos de escolha.

Consequentemente, podemos inferir que um percurso da vida escolar básica, marcado pelo bom professor da educação básica, pode e, certamente, deverá despertar uma admiração do aluno pelo professor. Esta admiração pode influenciar motivacionalmente este aluno a escolher a Educação como profissão, levando-o a se identificar com o papel do professor de educação básica. Silveira *et al.* (2008) também destaca que um dos motivos que leva um sujeito a escolher uma determinada profissão está interligado ao se identificar e ao querer trabalhar em determinada área.

Uma identidade profissional se constrói, muitas vezes, em conflito com outras identidades (étnica, de gênero). Estas, por sua vez, como assinala Dubar, são resultado de múltiplas socializações, diálogos entre as histórias de vida, biografias e identidades alheias. Logo, as identidades são construídas dentro do discurso e podemos compreendê-las em função dos locais históricos, contextuais e institucionais. Tal fato nos permite inferir que, efetivamente, o professor da educação básica considera o ser/fazer em sala de aula como a dimensão mais importante da sua identidade profissional.

Na linha da revisão da literatura que fizemos e do estado da arte, a identidade profissional é apresentada, sobretudo, numa perspectiva individual e não numa perspectiva coletiva. Pois, ser professor, seja de que nível de ensino, implica, subjetivamente, uma atividade colaborativa e partilha de saberes. O que sobressai, no entanto, é o indivíduo. E, para finalizar esta investigação, citamos Figueiredo (2008) que ressalta que é impossível deixar de lado as evidências de que há uma estreita relação entre as experiências anteriores das pessoas e suas escolhas, inclusive as profissionais. E isto foi o que realmente constatamos nestes discursos.

#### Formação Inicial e Construção da Identidade Profissional

Tabela 5 - Discursos dos professores - Formação Inicial e Continuada e Construção da Identidade Profissional

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
<b>Sujeito 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Eu cheguei na prefeitura de Santo André em fevereiro de 2009, mas como eu vinha de uma história de professor substituto, então senti um fato que era: eu sempre improvisava na sala de aula. Afinal, não eram meus alunos, eu era apenas uma professora substituta.</li> <li>● Quando iniciei na sala de aula tive muito medo. Por muitas vezes pensei em desistir da profissão porque a faculdade não me preparou para prática de sala de aula. Estava muito distante do que eu estava vivenciando.</li> <li>● Com o passar do tempo, eu fui me adaptando, procurei os amigos de profissão para trocar e aprender. Recebi muito apoio da</li> </ul>

	<p>assistente pedagógica, mas não foi o que eu esperava logo ao iniciar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● O que de fato construiu a minha identidade foram os professores que passaram na minha vida e se tornaram modelos de bons profissionais.</li> </ul>
<b>Sujeito 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A minha formação inicial, como eu falei, realmente não me formou, porque antes havia o magistério que dava um norte. A universidade não dá conta dos fazeres da sala de aula.</li> <li>● Eu realmente tive que ir em busca de uma boa formação .</li> <li>● Eu senti falta do básico para ensinar as crianças, como alfabetização e letramento matemático. Isso eu não tive na universidade.</li> <li>● Eu realmente tive que ir atrás da formação continuada porque eu concluí que a faculdade fica no campo da teoria e falta a prática. E na sala de aula isso faz toda diferença.</li> </ul>
<b>Sujeito 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A faculdade não nos forma. Isso é fato.</li> <li>● Quando chegamos na sala de aula levamos um susto. Pois, tudo é muito diferente. Por mais que tenha o estágio, senti falta da regência.</li> <li>● Precisei estudar muito e buscar formação para conseguir ir me apropriando da prática.</li> <li>● Acho que a minha identidade profissional ainda está em construção. Porque aprendo todo dia. Vou me modificando e mudando meus pensamentos.</li> <li>● De certa maneira, veja, essa influência que recebi nessa minha formação inicial foi se transformando na formação continuada, por exemplo a pós-graduação, que aqui estou chamando de continuada.</li> </ul>
<b>Sujeito 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A minha formação inicial foi bem limitada. Senti falta de alguns conteúdos, como a didática da matemática e alfabetização. Estudamos muito a teoria da leitura e escrita e pouco, ou quase nada as intervenções dos professores.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A universidade me deu a teoria. Então, a formação inicial teve esse papel.</li> <li>● Acredito que a profissionalidade docente é algo que vai se construindo, não fica pronto. Sempre estamos aprendendo e mudando o nosso fazer.</li> <li>● A nossa formação, de fato, se dá na prática da sala de aula. Os outros professores ajudam muito.</li> </ul>
<b>Sujeito 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A minha formação inicial foi importante para dizer como eu não quero ser, como acho que não deve ser.</li> <li>● Tive professores que não ligavam para nada. Chegávamos na sala de aula e o professor mandava ler um texto e depois explicar para turma. Senti falta das reflexões.</li> <li>● Nunca parei para pensar sobre a minha profissionalidade docente. Ficamos muito no campo dos conteúdos da prática e do fazer pedagógico. É uma reflexão importante. Agora entendo isso.</li> </ul>
<b>Sujeito 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Eu tive uma formação bastante tradicional, mas eu sempre procurei, até na época da graduação, diversificar um pouco as minhas áreas de atuação.</li> <li>● Eu fiz o técnico em magistério, que me fez ter certeza da profissão que eu gostaria de exercer na minha vida. Foi uma formação muito prática.</li> <li>● A pedagogia foi muita teoria e pouca prática. Acho que o magistério complementou a minha formação.</li> <li>● Agora mesmo estamos enfrentando esse problema da pós COVID, nós professores temos, o tempo todo, nos reconstruir enquanto pessoa e profissional.</li> </ul>

Sabemos que a história pessoal e as trajetórias de vida influenciam a construção da identidade, quer seja pessoal, e/ou profissional. Como foi citado na formação discursiva anterior, os professores atribuem enorme relevância à prática da sala de aula e menos à teoria. Os sujeitos de pesquisa referem, de um modo quase unânime, quanto aprenderam a sua profissão na prática e na formação continuada. A formação continuada é vista nas perspectivas da autoformação.

Grande parte da contradição na formação inicial nasce nas dificuldades enfrentadas por todo o sistema de formação de professores e na pouca importância destinada às licenciaturas dentro do contexto do ensino superior brasileiro.

As licenciaturas ocupam a posição de quase décima categoria. O curso de licenciatura é barato. O curso de licenciatura pode ser dado de qualquer forma. O curso de licenciatura não gasta muito. O curso de licenciatura é quase a ralé da ralé. (FERES, 1997, p. 221)

Para Diniz-Pereira (2000), Pimenta (2008), Carvalho e Gil-Pérez (2011) e Tardif (2014), um dos problemas centrais das licenciaturas reside no distanciamento entre o que se discute nas Universidades e o real contexto da Educação Básica, ou seja, entre os cursos de formação de professores e a realidade escolar. Esse distanciamento leva as instituições de educação superior a assumirem um modelo de formação que não desenvolve a reflexão crítica sobre a realidade da escola, da profissão, do ensino e dos estudantes. Esses autores lembram que a inclusão das demandas provenientes da realidade escolar na elaboração dos modelos de formação e do currículo docente é um passo fundamental para melhorar a formação de professores e, conseqüentemente, o ensino brasileiro no contexto da educação básica.

### Princípios Institucionais e Identidade Profissional

Tabela 6 - Discursos dos Professores - Princípios Institucionais e Identidade Profissional

PRINCÍPIOS INSTITUCIONAIS E IDENTIDADE PROFISSIONAL	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
<b>Sujeito 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Quando apareceu o concurso para trabalhar como professora da prefeitura de Santo André, eu já conhecia parte daquilo que era solicitado no edital da prova. Inscrevi-me e torci para passar.</li> <li>● A maioria dos meus colegas professores foram formados em escolas públicas como eu. Isso dificulta todo o processo de conhecimento para passar na prova. Sabemos o quanto a disputa é desigual.</li> <li>● A realização da prova do concurso foi bem difícil. Eram poucas vagas e precisei me dedicar muito aos estudos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Até o processo todo passar, foi muito angustiante: sair a classificação, assumir as vagas e aguardar. Meu número era 242. Demorou dois anos para me chamarem.</li> <li>● Eu sempre penso assim: precisamos nos dedicar muito ao que fazemos. Estudei muito para conseguir essa aprovação. Foi um sonho realizado.</li> </ul>
<b>Sujeito 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Eu tenho uma visão bem crítica do modelo de ensino que o sistema público nos coloca. São redes indiretamente relacionadas e dependentes imediatas das políticas públicas em vigor.</li> <li>● Ficamos na dependência do governo eleito para elencarmos as prioridades educacionais de determinado momento.</li> <li>● A própria formação no trabalho faz você entender que as ações de sala de aula estão ligadas diretamente às ações do poder público e às condições oferecidas ao professor.</li> </ul>
<b>Sujeito 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A formação do professor na rede pública se dá no horário semanal de trabalho do docente.</li> <li>● São formações bem curtas e geralmente tem relação com material ou com as propostas que o município vai adotar para aquele ano.</li> <li>● Quando a gente chega na sala de aula nos damos conta de tudo que não sabemos.</li> <li>● Precisamos correr atrás da nossa formação em serviço para que consigamos desenvolver o trabalho em sala de aula com os alunos.</li> <li>● Pensando agora na questão da identidade profissional, é nesse momento que ela surge e começamos a mudar nossa identidade enquanto pessoa.</li> <li>● Durante todo ano, fazemos formações dos materiais que chegam na rede e também recebemos informações no horário semanal de trabalho. Muitas vezes essas informações são insuficientes e temos que buscar outras.</li> <li>● A demanda de planilhas e documentação pedagógica aumentou muito pós-pandemia e temos que registrar todos os dados de resultado das aprendizagens dos alunos.</li> </ul>

<p><b>Sujeito 4</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Trabalhar como professor no serviço público municipal apresenta muitos desafios, dependemos de políticas públicas que vêm desde a esfera Federal até a Autarquia Municipal.</li> <li>● O ingresso no magistério através de concurso público é um grande desafio, pois muitas das vezes não estamos preparados para lidar com os desafios da sala de aula.</li> <li>● Lembro quando assumi a turma e fiquei perdida, pois não tinha noção de como eram os primeiros encaminhamentos.</li> <li>● A prova do concurso público não traz o que, de verdade, precisamos desenvolver nessa tarefa. São apenas pequenos fragmentos, de alguns conteúdos isolados.</li> <li>● O trabalho com o projeto político pedagógico faz a gente ter um norte no trabalho da Unidade Escolar, mas precisamos desenvolver o trabalho específico da turma.</li> </ul>
<p><b>Sujeito 5</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Inicialmente, a prefeitura atendia apenas à Educação Infantil. Conforme a evolução das leis, começa a atender ao ensino fundamental I, e quando prestamos o concurso público, podemos trabalhar com as crianças da creche até as crianças de quinto ano da EMEIEF .</li> <li>● Por isso são bem amplas as formações que devem ser oferecidas na rede municipal e muitas vezes não atendem às necessidades.</li> <li>● Ainda temos a variável da comunidade que, em geral, é extremamente carente e não valoriza o espaço da escola.</li> <li>● Com relação ao projeto político pedagógico no início do ano, fazemos uma escrita inicial e avaliamos duas vezes ao longo do ano letivo. Como eu disse anteriormente, o ppp dá um norte inicial que vamos ampliando ao longo do ano.</li> <li>● Ainda é um documento muito burocrático, mas conseguimos olhar melhor para ele devido às formações ao longo do ano.</li> </ul>
<p><b>Sujeito 6</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Eu percebo que a cada ano que passa recebemos professores com perfis cada vez mais diferentes. Às vezes tento fazer um trabalho em parceria, mas não consigo por conta da formação que é muito</li> </ul>

	<p>diferente. Percebo que os meus colegas que estão chegando estão perdidos e sem orientação do que fazer.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Com a chegada do documento curricular Municipal, nossos encaminhamentos foram facilitados, mas ainda estamos no percurso de se apropriar do documento e fazer a relação com a base Nacional comum curricular.</li> <li>● Os objetivos dos conteúdos mudaram bastante, desde que iniciei no magistério, principalmente na rede Municipal de Santo André.</li> <li>● Me sinto, muitas das vezes, perdida e sobrecarregada com tantas demandas.</li> <li>● A documentação pedagógica ainda é um grande desafio para mim, porque, conforme os anos passam, as demandas só aumentam.</li> <li>● E assim a gente vai construindo a nossa identidade enquanto profissional docente, construindo e reconstruindo a todo momento.</li> <li>● Tento manter sempre um trabalho de muita qualidade que depois unirá todos os meus alunos.</li> <li>● Eu tinha dificuldade em entender o que era o projeto político pedagógico da escola, mas agora me sinto mais segura e tenho propriedade que é um documento importante para nós professores, que tenta manter o centro e discutir democraticamente no coletivo, durante as paradas pedagógicas.</li> <li>● Colocamos no PPP os nossos projetos, os conteúdos da turma, nossos planos de ação para o ano... A parte mais trabalhosa para nós, professores, é a parte de caracterização da turma e das famílias.</li> <li>● Documentação enorme para tabular! Inicialmente não entendia todas aquelas informações. Agora, quando inicio, a primeira coisa que olho é para o planejamento do conteúdo a ser trabalhado com a minha turma.</li> <li>● Entender que alunos são esses e o espaço e importância que a escola ocupa nessa família.</li> <li>● Percebo que a minha identidade enquanto professor vem mudando ao longo da minha jornada, coisas que achava importante antes, na</li> </ul>
--	---

	minha posição hoje, não acho mais, ou vejo prioridade em outras coisas.
--	---

Ao longo da pesquisa, referimo-nos com frequência aos princípios estruturantes do currículo do município de Santo André: qualidade, equidade, gestão democrática e acesso. Esses eixos surgem nos documentos institucionais, no documento curricular, na BNCC e nas leis de diretrizes e bases da educação nacional. A questão da identidade profissional docente vai aparecendo aos poucos em algumas falas dos professores. Seus discursos, a partir da formação discursiva de onde os enunciam – princípios institucionais e construção da identidade – reforçam os eixos estruturantes da instituição escolar. Dos seis sujeitos, todos apresentam uma crítica em relação à instituição, ao seu modo de organização, à formação docente e à organização do ano letivo.

“Eu tenho uma visão bem crítica do modelo de ensino do município de Santo André, não sei se os outros colegas têm a mesma impressão que eu, eu sei que tem gente que gosta, eu conheço colegas que acham que é muito inovador, interessante, mas eu tenho sérias críticas, principalmente sobre as estruturas das políticas públicas envolvidas.” (S2). Os restantes salientam a importância da estrutura institucional, dos seus princípios inovadores em relação ao documento orientador e do o impacto nas suas identidades: “ele nos desafia permanentemente” (S6); “sou um permanente aprendiz do projeto pedagógico da UE e eu acredito que vai me ajudar muito na minha formação, o que é a educação, aquilo que eu acredito como deve ser o ensino” (S4).

A proposta da secretaria de educação do município de Santo André é, de fato, diferente e tenta gerir um ensino mais democrático. O Sujeito 3 diz: “eu considero que o município de Santo André desenvolveu uma proposta pedagógica acessível e orientadora a todos os docentes. Eu não consigo, não conseguiria me imaginar em outra prefeitura desenvolvendo meu trabalho.”

A dimensão da prática docente surge como privilegiada em relação à dimensão teórica. De um modo geral, os professores são comprometidos com o projeto institucional da EMEIEF Sylvia Orthof. Valorizam os eixos estruturantes já referidos e, por isso, os princípios institucionais têm impactos na construção da identidade profissional dos professores.

Tabela 7 - Discurso dos Professores - Profissionalidade e Identidade

PROFISSIONALIDADE E IDENTIDADE	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
<b>Sujeito 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Eu acho muito importante pensar sobre as identidades que desenvolvemos, pois isso fica subjetivo na nossa formação.</li> <li>● Eu venho de uma família que não teve acesso ao nível universitário, então estudar é, para mim, muito importante.</li> <li>● Eu percebo a mudança do perfil dos alunos que atendo a cada ano e isso me preocupa. Percebo muito desinteresse e descompromisso com o fazer da escola.</li> <li>● Nós, professores, temos que estudar para estar à frente das mudanças normais da sociedade e, sobretudo, da nossa formação.</li> <li>● Eu venho do ensino público tradicional e hoje tento desenvolver uma prática inovadora.</li> </ul>
<b>Sujeito 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A expressão “profissionalidade” na função do professor é pouco olhada. Pensar no ofício do professor enquanto profissão é muito desafiador, pois muda dinamicamente.</li> <li>● Eu mesma nunca havia parado para pensar na questão do professor enquanto profissional. A demanda diária nos consome, quando percebemos, já estamos lá, na sala de aula.</li> <li>● Eu tenho clareza que a minha identidade mudou muito no decorrer do meu fazer na docência. Inicialmente, achava que era possível mudar muitas coisas, agora tenho mais tranquilidade e menos expectativa.</li> <li>● A visão do que é ser professor vem mudando ao longo do tempo, lá no primórdio era uma profissão respeitada, hoje em dia não é mais.</li> <li>● Eu ainda acredito na educação e que faço diferença na vida dos meus alunos.</li> <li>● O ensino público ao longo do tempo se tornou mais democrático e tenta ser mais próximo da sociedade, isso já nos dá sinal de uma mudança de paradigma e concepção. É uma construção que vai demorar tempo.</li> </ul>

<p><b>Sujeito 3</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Inicialmente, eu pensava na profissão docente enquanto uma profissão segmentada da sociedade, longe da minha identidade. Fiquei pensando que papel é esse que tenho enquanto professora e como ele vai mudando no decorrer da vida.</li> <li>● E como é difícil olhar para nós, professores, enquanto profissionais da sociedade que têm suas características próprias.</li> <li>● Escolhemos ser professor e queremos também ter qualidade.</li> <li>● Professor significa um indivíduo que quer mostrar seus saberes e oferecer a seu aluno oportunidades e conhecimentos. Quando alfabetizamos uma criança e vemos ela lendo pela primeira vez, isso é fascinante, faz valer a pena.</li> <li>● Ser um profissional da educação é ter que estudar muito, se dedicar e desenvolver um trabalho de qualidade, sobretudo no serviço público.</li> <li>● Ainda temos muito que avançar no ensino público. Ficamos estagnados dependendo dos equipamentos públicos e infelizmente a grande maioria ainda não funciona como deveria.</li> <li>● Precisamos de ações concretas que impactem a educação de fato. O cenário da educação pública atual é muito triste. Sempre nivelamos os nossos alunos pelo mínimo. Oferecemos o mínimo.</li> </ul>
<p><b>Sujeito 4</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A profissionalidade do professor da educação básica é o caminhar da profissão. Vamos nos construindo e reconstruindo ao longo do tempo.</li> <li>● Espero que o poder público consiga, de verdade, oferecer uma educação pública de qualidade.</li> <li>● Que os professores voltem a ser valorizados e que a sociedade reconheça a importância do nosso papel. Que consigamos assumir uma identidade profissional de excelência.</li> <li>● Eu gostaria de melhorar mais a minha formação, mas dobro período, tenho duas turmas. É impossível estudar e se dedicar com essa demanda imensa de trabalho. Vivo cansada.</li> <li>● Preciso me dedicar mais a qualificação/estudo do meu fazer. Tenho consciência disso. Mas, hoje em dia, só faço o que é obrigatório.</li> </ul>

<p><b>Sujeito 5</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Não havia parado para pensar sobre a profissionalidade docente até esta pesquisa. É algo que não havia parado para pensar.</li> <li>● Sabemos que a nossa profissão está desvalorizada e cada vez mais exigente. Temos demandas enormes de trabalho.</li> <li>● A gente percebe que tem uma inquietação muito grande sobre as tarefas do professor e o quanto a nossa profissão impacta na nossa vida pessoal.</li> <li>● Sinto-me muito desvalorizado. Dá um desânimo em pensar que não consigo mudar esse sistema que está posto.</li> <li>● Tento me manter esperançoso e busco fazer o meu melhor. Mas, com o passar do tempo, percebo o desânimo se aproximando. Não venho para escola com aquela empolgação inicial.</li> </ul>
<p><b>Sujeito 6</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ficamos tão no automático no nosso dia a dia, que pensar a nossa profissão sempre acaba ficando para depois.</li> <li>● A área da educação é sempre uma área muito afetada pela negligência das políticas públicas e, conseqüentemente, a profissão de ser professor.</li> <li>● Somos desestimulados e desvalorizados. Tanto pela sociedade como pelos órgãos públicos que financiam a educação pública.</li> <li>● Sempre ficamos esperando o pior, já ficamos preparados e pensando o que irão tirar de nós agora.</li> <li>● A profissão do professor é desvalorizada. O que nos mantém nela são os alunos. Quando vejo os avanços que meus alunos estão conquistando, faz tudo valer a pena..</li> <li>● Muitas coisas ficam no papel e não são colocadas em prática, como a redução da jornada dos professores com os alunos. Sinto falta de maior tempo para planejamento das atividades e organização das ações na sala de aula.</li> </ul>

Quando iniciávamos as entrevistas, percebíamos o estranhamento dos professores ao pensar na sua identidade, o (S1) , como outros indivíduos, falou logo no início da entrevista “nunca pensei sobre isso”. Ao investigar a especificidade da profissão docente, Pançardes (2010) encontrou o que interpretou como falta de consenso entre os autores quanto aos

aspectos envolvidos no tema da profissionalidade docente. Em outras palavras, a autora constatou diversidade na análise dos artigos: os termos “profissionalidade”, “profissionalização” e “identidade profissional” foram utilizados ora como sinônimos, ora de maneira pouco compreensível. Assim, mediante o que encontramos em vários trabalhos científicos, o objetivo aqui é entendermos que, de fato, conhecer como são apresentados atualmente os aspectos que envolvem a profissionalidade docente pode contribuir para a compreensão teórica desse conceito complexo e ainda em desenvolvimento.

Contreras (2012) considera que a profissão docente está intimamente ligada às condições sociopolíticas, pois a educação escolar é valorizada por sua importância cultural e social. Para o autor, a profissionalidade docente diz respeito a desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar e a objetivos que se almejam atingir e desenvolver no exercício da profissão, traduzindo a forma de o professor conceber e viver o trabalho concretamente. Desse modo, as qualidades profissionais apoiam-se na forma de o professor interpretar como deve ser o ensino e suas finalidades.

O sujeito 5 salienta a ideia que já manifestamos: uma atividade profissional subordinada à demanda do poder público e muito desvalorizada: “Me sinto muito desvalorizado. Dá um desânimo em pensar que não consigo mudar esse sistema que está posto.”

Para Gimeno Sacristán (1995), a figura do professor é central na escola e, conseqüentemente, carrega a responsabilidade pela condução dos processos educacionais, conforme se verifica no discurso pedagógico. Tal contingência reflete o declínio do status social da profissão docente tal como se mostra na contemporaneidade. A elevada expectativa social sobre as instituições educacionais e o papel a ser desempenhado pelos professores têm promovido uma indefinição de suas funções. Para o autor, a prática docente também pressupõe decisões individuais, muito embora esteja condicionada e responda a normas coletivas e a regulações organizacionais. As exigências institucionais são respondidas pelos professores por meio de uma postura individualista, ao mesmo tempo em que os limites da autonomia lhes confrontam a invariável posição de resolução de conflitos das condições da organização, do currículo, da legislação, etc. As práticas de ensino não correspondem a um único saber especializado e, portanto, não se limitam a um grupo profissional. A elaboração prévia dos currículos feita por especialistas, a dependência das coordenadas político-administrativas e as influências do setor econômico e da sociedade colaboram para que a profissão docente seja considerada semi-profissão.

O que concluímos a partir dos discursos dos sujeitos, em relação à implicação da profissionalidade na construção da identidade profissional docente, situa-se na mesma linha dos trabalhos que foram analisados na revisão da literatura. Em primeiro lugar, a questão da identidade profissional não é uma temática que o professor tenha acesso no seu dia a dia. O termo foi mostrado como desconhecido e pouco aprofundado. Por isso, consideramos ser importante fazer uma pesquisa direcionada para a construção das identidades profissionais dos professores da educação básica. Na mesma linha das conclusões apresentadas na Revisão da Literatura, há um esforço de alguns professores em lutar contra as obrigatoriedades das demandas estipuladas dos serviços públicos que, muitas vezes, não são pertinentes às necessidades do professor.

Esse esforço e essa resistência conduzem a uma nova composição da profissão docente, que permite ressignificar a própria identidade, a partir de pilares muito mais individuais do que coletivos. Identidades individuais, tanto dos que aderem espontaneamente ao que é exigido, quanto dos que resistem. Fica claro no discurso dos entrevistados, e também na mesma linha das conclusões da Revisão da Literatura, que a cultura do professor da EMEIEF Sylvia Orthof está mais orientada pelas documentações orientadoras do município do que para o ensino em si e as necessidades específicas do professor para a sua prática pedagógica. Talvez por isso, apareça nos discursos dos professores o descompromisso e a desmotivação ao exercer sua profissão.

### Conceito de Identidade Docente

Tabela 8 - Discurso dos Professores - Conceito de Docência

CONCEITO DE DOCÊNCIA	
SUJEITO	UNIDADE DISCURSIVA
<b>Sujeito 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Eu diria que a identidade existe de diferentes lados, por exemplo, a identidade individual e a profissional que estamos falando, a identidade, para mim, é como o papel que eu desenvolvo na sociedade. Sou mãe, professora, estudante... O papel que desenvolvo na minha vida, isso, para mim, é identidade.</li> <li>● Ser professor, para mim, é ter esperança no futuro, é desenvolver o ensino de qualidade, ser comprometido e ter consciência da responsabilidade social do meu trabalho.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Quando você se refere à identidade de ser professor, é algo que eu nunca havia pensado antes, mas que indiretamente desenvolvo a todo momento da minha vida.</li> <li>● Aqui na nossa escola, a gente tem um grupo bem variado de professores. Professores iniciantes e professores no fim de carreira.</li> <li>● Eu acredito que as identidades são construídas ao longo da vida, começa lá do gênero masculino ou feminino, que papel a gente vai desenvolver, depois ao longo da vida para a escolha da nossa profissão.</li> <li>● Nós temos um grupo de professores bem misto. Professores que ingressaram agora na função e professores que já estão há algum tempo nesta profissão.</li> <li>● Enquanto professora, a gente fica pensando quais expectativas se esperam de nós e aí vai se fazendo a nossa identidade.</li> <li>● Valoriza-se muito o professor que estuda, que busca, que está em formação o tempo todo, mas sem dar condições para isso. Temos que dedicar 100% do nosso tempo, da nossa vida ao fazer pedagógico para sermos valorizados por isso.</li> <li>● Eu entendo o quanto é importante, faz parte de ser professor estudar, mas precisamos de condições no trabalho para isso.</li> </ul>
--	---

No capítulo sobre referencial teórico, ao trabalharmos as identidades do ponto de vista teórico e com o apoio dos autores de referência no estudo das identidades, sobretudo Antônio Nóvoa e Gatti, afirmamos que as chamadas identidades em si são construídas, biográficas e assumidas pelo próprio sujeito. São o resultado da sua história, dos seus percursos existenciais, da sua formação, no caso específico, da sua formação acadêmica. O “ser professor” não é genético, é uma construção histórica, temporal. Por outro lado, referimos que as identidades para os outros (o que nos é atribuído pelos outros, o que a sociedade considera o que deve ser um professor da educação superior, por ex.) são atribuídas no seio de um campo social e num determinado âmbito histórico.

Para Gimeno Sacristán (1995), a profissionalidade se dá na relação dialética entre os diferentes contextos práticos e os conhecimentos, as habilidades, etc.; está ligada a um tipo de desempenho e de conhecimento específicos. Porém, o conceito é passível de modificações de

acordo com o momento histórico e a realidade social a ser legitimada pelo conhecimento escolar. A função da profissionalidade é aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas à atividade. O autor associa ainda a definição de profissionalidade à caracterização do pensamento pragmático capaz de articular ideias, intenções e ações e avaliar as condições em que essas foram aplicadas. Nesse sentido, a profissionalidade está baseada nos saberes e no saber-fazer do professor, traduzidos pela ação de ensinar, orientar o estudo do aluno individualmente e/ou em grupo, regular as relações em sala de aula, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e atividades, etc. A profissionalidade e a formação estão intimamente articuladas, para Gimeno Sacristán (1995). Como a profissionalidade envolve as condições psicológicas e culturais dos professores, o autor entende que essas condições devem ser consideradas nos programas de formação inicial e continuada. Esta última, entretanto, não deve ocupar-se somente da técnica e dos conteúdos, mas promover mudanças pedagógicas e levar ao aperfeiçoamento dos professores em direção ao desenvolvimento pessoal e profissional do coletivo. Desenvolvimento profissional significa buscar mudanças nas condições de aprendizagem e nas relações em sala de aula, participar no desenvolvimento do currículo, envolver e interferir nas condições da escola e no contexto extra-escolar. Também cabe à formação inicial e continuada acionar o pensamento estratégico, ou seja, os métodos que direcionam a tomada de decisões, a resolução de problemas, bem como os projetos e análises das práticas.

De acordo com Shulman (2014), a profissão docente caracteriza-se por uma “extensa amnésia individual e coletiva”, pois lhe falta uma história da própria prática, situação que difere de outros campos do conhecimento, como a arquitetura, com suas plantas e edifícios, a medicina, com seus estudos de casos, etc. O processo de ensino acontece, comumente, sem o olhar dos demais professores sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula. No entanto, há grande potencial de conhecimento codificável a ser descoberto no que tange à sabedoria da prática, ou seja, ao conhecimento acerca do repertório de experiências, raciocínios e ações docentes que precisam ser acessíveis a todos os professores. Estabelecer modelos de prática é fator constituinte de uma profissão e uma das formas de se ter acesso a eles reside em poder observar práticas dos colegas e ser por eles olhado no exercício da própria atividade docente, saindo de uma posição solitária para que, no contato com os demais profissionais do ensino, a profissão possa melhorar. Em outras palavras, uma profissão implica a necessidade de ser aperfeiçoada nas e pelas interações com aqueles que as exercem para levar ao aprimoramento de seu trabalho e de sua pessoa, desenvolvendo as competências necessárias ao bom exercício

de uma profissão. Isso denomina-se profissionalidade, e tanto este quanto o termo profissionalismo interferem no desenvolvimento profissional, que, por sua vez, se constitui na dinâmica dialética entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento do grupo profissional.

Para a Sociologia toda e qualquer identidade é construída. A questão é como se dá esse processo de construção, sua origem, finalidade e peculiaridades, como indica Castells. A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço. (Castells, p. 23)

A formação da identidade passa por uma gama de sentimentos e decisões racionais e irracionais na escolha dos investimentos pessoais que o sujeito faz para sua identificação. A subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. É ela que permite explicar o motivo de um sujeito se apegar a uma identidade peculiar. “As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossa identidade. A subjetividade inclui as dimensões inconscientes do eu, o que implica a existência de contradições.” (Woodward 6 , p.55)

#### Princípios da EMEIEF Sylvia Orthof e Identidade

Tabela 9 - Discursos dos Professores - Princípios da EMEIEF SYLVIA ORTHOF e Identidade

PRINCÍPIOS DA EMEIEF SYLVIA ORTHOF E IDENTIDADE	
SUJEITO	UNIDADE DISCURSIVA
<b>Sujeito 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Eu acredito que o projeto político pedagógico tem uma influência enorme nas escolhas do professor sobre as orientações que ele irá seguir durante o ano letivo.</li> <li>● Nós somos colocados a todo momento como protagonistas e formadores de alunos capazes de tomarem decisões.</li> <li>● É no projeto político pedagógico que colocamos e projetamos o que vamos fazer no decorrer do ano letivo nas nossas escolhas.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assumo que não consigo, no decorrer do ano, visitar o projeto político pedagógico da escola e que deveria fazer isso para ter clareza do que estou conseguindo fazer e o que falta.</li> <li>• Eu acho que aí há uma influência muito grande na identidade.</li> </ul>
--	---

Na análise dos discursos dos entrevistados anteriores (6), concluímos que os princípios institucionais, aqueles que caracterizam a EMEIEF SYLVIA ORTHOF como um instituição de educação básica, possuem interferências no perfil do professor e, por isso, na construção/reconstrução da sua identidade profissional. Em alguns casos - S1, S3, por ex. - apresenta-se, com toda a evidência, um compromisso político com o projeto político pedagógico, representando, em tal posicionamento, uma menção implícita à importância do professor ter seu horário de planejamento para a qualificação da prática pedagógica.

O projeto político pedagógico da unidade escolar pesquisada está diretamente ligado ao calendário de ações da secretaria municipal de ensino de Santo André, região na qual localiza-se a escola. As paradas formativas garantem as discussões coletivas e a aproximação com o documento oficial da unidade escolar.

Conforme os relatos dos professores, quando ingressam na rede, na maioria das vezes, desconhecem a funcionalidade e aplicabilidade desta documentação. Mas ao longo do processo de formação continuada se apropriam e entendem esse documento.

O PPP é anualmente construído junto com todo o coletivo da unidade escolar: professores, alunos, funcionários, pais e equipe gestora. A secretaria de educação estipula um calendário anual com as ações e paradas formativas para a análise deste documento.

### Formação Inicial e Identidade

Tabela 10 - Discurso dos Professores - Formação Inicial e Identidade

FORMAÇÃO INICIAL E IDENTIDADE	
SUJEITO	UNIDADE DISCURSIVA
<b>Sujeito 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho dos professores ingressantes nas unidades escolares, através do concurso, sofreu bastante alteração durante a constituição da secretaria de educação de Santo André. Hoje o professor inicia na unidade escolar e tem o apoio do assistente</li> </ul>

	<p>pedagógico para orientá-los e subsidiá-los na apropriação de todos os documentos, demandas pedagógicas e propostas do município.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● O professor ainda sente-se sozinho neste início, mas depois, aos poucos, junto com os parceiros mais experientes vai se apropriando das demandas e do fazer pedagógico da sala de aula.</li> <li>● No entanto, ainda sinto um distanciamento do que é aprendido na faculdade, nossa formação superior, com o que a prática nos exige. Há distanciamento entre teoria e prática.</li> <li>● O assistente pedagógico que é na verdade coordenador pedagógico da unidade escolar faz o 1º acolhimento do professor e o insere no contexto das propostas vigentes no município de Santo André.</li> </ul>
--	--

A formação inicial dos professores da educação básica é, do nosso ponto de vista, uma temática urgente e necessária no contexto atual da educação. Os professores da educação básica têm, na sua formação inicial e continuada, o reforço da dimensão pedagógica, no entanto, existe um distanciamento do currículo das universidades das necessidades pedagógicas que o professor apresenta quando inicia sua profissão docente.

Essa pesquisa ainda recupera o conceito de profissionalidade docente de maneira ampliada, entendida como a habilidade do professor de relacionar suas experiências em sala de aula à política e às metas educacionais, bem como comparar métodos empregados por outros educadores aos próprios. Esse pode ser mais um dos caminhos que ajude o professor a olhar e se deixar olhar.

Para concluir, esta revisão pretende colaborar para os estudos sobre a profissão docente e a profissionalidade docente. A relação entre a profissionalidade e o desenvolvimento profissional docente pode ser sugestão para novas pesquisas, algo que é de grande valia para os estudiosos das formações em serviço e das comunidades de aprendizagem.

Na entrevista com a diretora da unidade escolar, ela aponta a preocupação com a qualidade da educação oferecida pelos docentes que estão chegando para compor as unidades escolares. “O despreparo e o descompromisso no fazer pedagógico são aspectos que nos preocupam muito enquanto gestores das unidades escolares. A educação oferecida tem piorado muito.” (D)

A identidade docente é algo que não é abordado nas universidades e nem na educação continuada oferecida em serviço. A estranheza apresentada pelos professores ao responderem sobre suas identidades e profissionalidade nos traz a confirmação da nossa estimativa no início da pesquisa realizada.

O Ministério da Educação, CNE, CONSED, UNDIME, representantes das associações profissionais e científicas, das instituições de formação e de outros segmentos que forem pertinentes deverão estabelecer as diretrizes para organização de um sistema nacional de certificação de competências dos professores da educação básica.

A trajetória profissional, os valores compartilhados pelo grupo, os papéis exercidos, o perfil biográfico, a percepção da população sobre as carreiras, as imagens interna e externa do grupo, sua presença na mídia, enfim, a dinâmica das relações sociais do grupo profissional tanto interna como externamente vai contribuindo para estimular e fortalecer sua identidade, que pode tanto ser questionada nas redes internas de socialização como pode ser percebida de maneira homogênea, fazendo com que a imagem externa seja de um grupo coeso, por exemplo, os advogados. [...] É um espaço também para o fortalecimento do grupo, por meio da divulgação da ideologia compartilhada pela elite profissional que a socializa não só para os outros membros do grupo, mas também para a sociedade em geral, buscando consolidar uma imagem positiva, quer defendendo-se dos ataques sofridos, quer expondo e confirmando o seu ideal de serviço. (Bonelli, p. 101 e 102)

Embora as pesquisas analisadas apontem o sofrimento do professor em decorrência da frustração com a concepção de atuação prestigiosa, bem como o sentimento de desvalorização e desamparo como traços de sua identidade docente, observou-se a ausência de investigações que tivessem o contexto de adversidade como cenário de atuação profissional dos sujeitos professores de suas pesquisas. Assim como defendem a maioria dos investigadores estudados, essas pesquisas concordam que a identidade docente é construída durante toda a trajetória social do sujeito, extrapolando a sua fase de escolarização, formação e atuação profissional. Neste sentido, considera-se importante estudos sobre a constituição da identidade docente em suas dimensões sociológicas e psicológicas.

Todavia, falta a relação, na prática, entre pesquisa e ensino. Há, no entanto, mudanças decorrentes de ações que vão sendo incrementadas: " Algumas coisas mudaram, mas existem muitas lacunas formativas a serem preenchidas." (S1)

Com o desenvolvimento das etapas da pesquisa, percebeu-se que, na verdade, a formação inicial não dá conta de tudo e que novas perspectivas de formações futuras devem ser consideradas. Conclui-se também que as experiências vivenciadas durante todo o processo formativo dos professores contribuem para que seus saberes, sua identidade e suas práticas sejam permanentemente ressignificadas.

Cabe ressaltar ainda que desse processo emerge a reflexão sobre como a identidade, subjetividades do docente e contextos mais amplos, como as políticas públicas, educacionais, econômicas, bem como as condições físicas e materiais do trabalho pedagógico ressignificam a prática permanentemente, já que estas acompanham toda a vida do profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se apresentou em diálogo com os teóricos, com os sujeitos de pesquisa e com os documentos. Tivemos oportunidade de posicionamentos críticos em relação à tendência de naturalização de práticas tradicionais do professor e a ineficácia das políticas públicas educacionais vigentes.

A constituição da identidade do professor perpassa toda a sua vida profissional. São os momentos formativos permanentes que agregam e evidenciam colocar “a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise” (Pimenta, 2012, p. 17). Nesse sentido, a máxima de estar sempre em construção perpassa a ideia de estar envolvido em processos ininterruptos, que integram conjuntamente teoria e prática, portanto, faz-se necessária essa busca. É salutar e reconhecer que o professor é o profissional que se encontra sempre nesse movimento de busca, de formação, de ressignificação da sua prática em função das condições de vida e de trabalho, bem como das vivências com seus pares, com as crianças e outros sujeitos que fazem parte do contexto escolar.

Lembramos que o objeto de pesquisa desta dissertação centrou-se na construção da identidade profissional dos professores da EMEIEF SYLVIA ORTHOF, instituição que constituiu o universo e *locus* da pesquisa.

A questão da identidade profissional se apresentou como um objeto privilegiado por se tratar de um corpo docente de uma instituição pública de autarquia municipal e do seu Projeto Político Pedagógico. Esses princípios que, por um lado, caracterizam a identidade institucional, influenciam, como referimos na análise dos discursos dos sujeitos, a construção das identidades profissionais dos professores, que foram formados em instituições superiores tradicionais, mas que têm uma média de idade de 40 anos, o que os caracteriza como professores em meados da carreira, com ainda curtos percursos profissionais. Cremos que a nova geração de professores da educação básica é influenciada e orientada pelos princípios impostos pelas políticas públicas vigentes. Se considerarmos a média de idades (40 anos), esses professores foram formados no âmbito de uma educação pública. Daí que, nos discursos dos entrevistados, sobretudo nos dos docentes no final de carreira, não encontramos uma visão otimista da educação oferecida pelos equipamentos públicos.

As questões enfrentadas na formação inicial são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria também o diploma

de licenciado. Refere-se aqui a “diploma” e não à “formação”, pois se trata muito mais de uma certificação formal, após o cumprimento de créditos burocraticamente definidos para a área pedagógica, do que preparação integrada que propicie uma reflexão dos conteúdos da área com a realidade específica da atuação docente. A revisão do processo de formação inicial de professores, necessariamente, terá que enfrentar problemas no campo institucional e no campo curricular, que precisam estar claramente explicitados.

Consideramos que a identidade é o resultado da confluência de múltiplos fatores dinâmicos que interferem nos percursos profissionais. O conceito de pertencer a uma instituição define, com clareza o modo, como os sujeitos internalizam os princípios institucionais. Cremos que os professores da EMEIEF SYLVIA ORTHOF têm uma identidade que é influenciada pelos princípios institucionais por se identificarem, genericamente, com os princípios e finalidades da instituição. Encontram-se também algumas resistências e algumas críticas dos sujeitos, sobretudo ao distanciamento do conhecimento que é oferecido na licenciatura da proposta curricular oferecida nos documentos oficiais. Um dos aspectos que devemos salientar, decorrente da pesquisa empírica, é a importância da continuidade formativa em serviço, oferecida ou não pela instituição.

Em praticamente todos os estudos sobre o docente iniciante, os desafios são abordados e há um consenso de que aprender a ser professor está relacionado a uma visão mais ampla da docência e envolve aprender a pensar como um professor, a se conhecer como um professor, a sentir como um professor e a agir como um professor (NÓVOA, 2017).

Também é consenso a necessidade de as redes de ensino investirem em programas que acolham os professores em início de carreira, dando-lhes a assistência específica para enfrentarem as demandas de atividades que os esperam. Tais programas, configurados como políticas públicas, evidenciam “[...] que o processo de inserção profissional dos professores não é uma responsabilidade individual, mas um desafio institucional das políticas públicas” (CUNHA, 2010, p. 4). Ou seja, essa discussão ganha uma nova proporção quando relacionada à responsabilidade do poder público em garantir a qualidade do ensino e a valorização da formação de professores, conforme proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Convém salientar que a postura de estar sempre em estado de formação é o caminho para entender a identidade docente como processual, que se dá no âmbito da profissão em função das circunstâncias de vida e de trabalho. Assim, ao compreendermos que a identidade docente vai se constituindo permanentemente, revela-se a importância de cada vivência, de

cada experiência, sendo estas componentes fundamentais para as concepções de educação, de escola, de ensinar e de aprender.

Nesse mesmo sentido, Silva (1997, p.76) conclui:

Se, por um lado, não podemos permitir a perda de profissionais em que todos nós investimos durante a formação inicial, por outro, não poderemos contribuir para que os abandonos, os insucessos e as frustrações dos professores se projetem e se multipliquem em abandonos, insucessos e frustrações dos alunos que frequentam as nossas escolas.

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino.

Como toda profissão, o magistério tem uma trajetória construída historicamente. A forma como surgiu, as interferências do contexto sociopolítico, as exigências colocadas pela realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos, o papel e o modelo de professor, o lugar que a educação ocupa nas prioridades de governo, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é e virá a ser a profissão magistério. Nesse contexto, a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A formação de um profissional da educação tem que estimular a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar a inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas.

A formação inicial de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional, como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com os alunos e com a comunidade. Dificilmente são levadas em conta outras dimensões do exercício profissional, ficando ausentes, inclusive, as discussões sobre temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação da categoria profissional. Esse problema é agravado pelas frágeis relações interinstitucionais entre escola de formação, associações profissionais,

sindicatos, que poderiam possibilitar vivências e ampliá-las para além da instituição de formação.

A reconstrução da identidade do professor é a necessidade de assumir a dimensão profissional de seu trabalho, em contraposição à visão de sacerdócio. Atuar com profissionalismo exige do professor não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas também identificação, resolução, autonomia para tomar decisões e responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. O trabalho do professor demanda um perfil profissional que atua em situações singulares, para as quais precisa dar respostas adequadas e fazer intervenções produtivas. Decorrente das altas responsabilidades envolvidas nesse fazer profissional, é importante que sua formação se dê em nível superior. Dessa forma, a profissionalização inicia-se após a conclusão da educação básica, direito comum a todos, e incorpora e amplia a aprendizagem básica que o professor teve em seu trajeto escolar.

É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. As concepções de aprendizagem, de conteúdos, de contextualização dos saberes, de avaliação, entre outras que o futuro professor construir em seu processo de formação marcarão sua atuação profissional e reforçam a importância de que estas sejam discutidas pela equipe de formadores e que estejam claramente explicitadas no projeto pedagógico de cada curso de formação.

Convém salientar que o debate sobre a formação inicial, identidade e profissionalidade docente faz-se sempre necessário, uma vez que agrega múltiplas reflexões sobre o campo de atuação dos professores na sala de aula.

Para finalizar, faz-se necessário mencionar que as considerações aqui apresentadas intencionam mostrar que a formação docente faz-se pertinente em qualquer momento da vida profissional, sendo em espaços institucionalizados ou não. O importante é o diálogo com os pares, os momentos de trocas que reafirmam o quão significativo e reflexivo podem ser.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa**. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas"

ANDRÉ, M. e cols. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **MEC**, Brasília, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, (BNC-Formação). **MEC**, 2019.

BUCCINI, I. C. **Identidades de educadoras sociais: trajetórias de vida e formação**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRAULT, Michel. **A formação do professor para a educação básica: perspectiva**. Unesco, 1994.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DUBAR, C. **La socialisation - construction des identités sociales et professionnelles**. Paris: Armand Colin, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília (UnB), 2011.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>.

GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. In GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.

**Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE**. 2006. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2003.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun. 1999.

PROFESSORES DO BRASIL: **Impasses e desafios** / Coordenado por Bernardete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

PROFESSORES DO BRASIL: **Novos cenários de formação**. 2019. 32 p.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal. 1º Relatório de Avaliação. Plano Municipal de Educação 2015 -Santo André, 2018. Disponível em:  
<http://santoandre.educaon.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Relat%C3%B3rio-de-Avalia%C3%A7%C3%A3o-PME-2018-compactado.pdf> .PDF. Acesso em: 12 out. 2022.

SANTOS, S.R.G. **Tecendo os fios das identidades: implicações da performatividade na construção da identidade profissional dos professores da Universidade Federal do ABC (UFABC)**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em:  
<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2467/2/Sandra%20Rosa%20Gomes%20dos%20Santos.pdf>.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia científica**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, M. B.; M, F. P. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>. Acesso em: 23 abr. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 209, p. 73, dez. 2000.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TABELA DE OBJETIVOS

Construindo uma lógica entre objetivos, categorias, fontes, instrumentos e questões:

<b>OBJETIVOS</b>	<b>FONTES E INSTRUMENTOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>QUESTÕES</b>
Identificar as marcas identitárias dos professores da EMEIEF SYLVIA ORTHOF	Entrevista e Documentos Institucionais	Identidade Profissional e Identidade docente	1. O que é ser professor para você? 2. Quais as implicações da sua história de vida na construção da sua identidade profissional? Em que medida a sua história de vida contribuiu para a escolha da sua profissão?
Analisar as interferências da formação na construção da identidade profissional do professor da	Entrevista	Formação e Identidade profissional	3. Quais as contribuições da sua formação inicial para a construção da sua identidade profissional? A formação inicial preparou-o para ser professor? Em caso afirmativo, quais as

EMEIEF SYLVIA ORTHOF			contribuições da formação inicial para a construção da sua identidade profissional?
Relacionar o princípio da profissionalidad e com a construção da identidade profissional do professor da EMEIEF SYLVIA ORTHOF.	Entrevista	Profissionalidade docente e identidade	4. Em que medida o projeto pedagógico da unidade escolar contribui para a construção da sua identidade profissional? Como define a identidade da sua escola (identidade institucional)? O PPP é um documento fundamental em qualquer instituição escolar: caracteriza a escola, apresenta a sua história, caracteriza o contexto onde a escola se situa, apresenta uma visão sociológica da população escolar, do seu corpo docente e não docente e, como projeto, apresenta o que a escola quer ser e quais são seus objetivos enquanto instituição educativa. Em que medida o PPP da sua escola tem influência na construção da sua identidade profissional?

<p>Mapear as experiências formativas e de pesquisa que os professores assumem como potencializadoras da sua identidade;</p>	<p>Entrevista</p>	<p>Profissionalidade, formação inicial e identidade</p>	<p>5. Quais são as interferências das competências desenvolvidas na sua formação inicial para a construção da sua identidade profissional?</p>
---	-------------------	---	--

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A assinatura consignada abaixo confirma e reconhece o consentimento de

---

quanto aos objetivos estritamente acadêmicos da entrevista por ele/ela concedida à pesquisadora e quanto aos compromissos da instituição pesquisada, a Universidade Nove de Julho, de São Paulo, de não publicação de quaisquer dados coletados sem a autorização expressa do entrevistado. A presente entrevista tem por finalidade a coleta de dados para a pesquisa de mestrado sobre a construção da identidade profissional dos professores e sua relação com a identidade docente e sua formação inicial. A pesquisadora é aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - conceito 5 - da Universidade Nove de Julho. Ademais, declara o entrevistado que foi amplamente esclarecido sobre os objetivos da pesquisa e teve total liberdade para se manifestar conforme suas convicções.

Cidade de \_\_\_\_\_, aos \_\_\_\_\_ dias do mês de \_\_\_\_\_ de 2022.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS INTERLOCUTORES  
DA ENTREVISTA

**QUESTIONÁRIO**

**Informações Pessoais:**

Nome: .....

Idade: .....

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

**1. Formação**

Graduação:

.....

Instituição:.....

Ano de conclusão:.....

Mestrado:

.....

Instituição: .....

Ano de conclusão: .....

Doutorado:

.....

Instituição: .....

Ano de conclusão: .....

**2. Experiência Profissional**

2.1 Tempo de atuação no magistério: .....

Tempo de atuação como Professor (a) na Prefeitura de Santo André:

.....

Informações complementares sobre experiência Profissional na Prefeitura de Santo André (cursos ou atividades de formação / formação continuada que, eventualmente, coordena ou participa na Prefeitura de Santo André:.....

## APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO

### ROTEIRO

1. O que é ser professor para você?
2. Quais as implicações da sua história de vida na construção da sua identidade profissional?  
Em que medida a sua história de vida contribuiu para a escolha da sua profissão?
3. Quais as contribuições da sua formação inicial para a construção da sua identidade profissional? A formação inicial preparou-o para ser professor? Em caso afirmativo, quais as contribuições da formação inicial para a construção da sua identidade profissional?
4. Em que medida o projeto pedagógico da unidade escolar contribui para a construção da sua identidade profissional? Como define a identidade da sua escola (identidade institucional)? O PPP é um documento fundamental em qualquer instituição escolar: caracteriza a escola, apresenta a sua história, caracteriza o contexto onde a escola se situa, apresenta uma visão sociológica da população escolar, do seu corpo docente e não docente e, como projeto, apresenta o que a escola quer ser e quais são seus objetivos enquanto instituição educativa. Em que medida o PPP da sua escola tem influência na construção da sua identidade profissional?
5. Quais são as interferências das competências desenvolvidas na sua formação inicial para a construção da sua identidade profissional?

