



Livia Torres Cabral



Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

liviaigc@yahoo.com.br

Mardem Michael Ferreira da Silva



Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

mardemmichael@yahoo.com.br

PENSANDO A DOCÊNCIA PARA ALÉM DA REPRESENTAÇÃO COMUM: UMA DISCUSSÃO SOBRE PROFISSIONALIDADE, IDENTIDADE DOCENTE E RECONHECIMENTO SOCIAL

RESUMO

O objetivo deste artigo é relacionarmos o conceito de profissionalidade docente aos debates mais recentes acerca da construção da identidade do professorado, dialogando diretamente com o campo da formação de professores e tendo como pano de fundo de análise o quadro mais amplo da produção sobre a docência no Brasil. Buscamos ainda, neste exercício de crivo teórico, abordar o papel que a identidade normativa (estereotipada) a respeito da docência pode desempenhar na (des) construção da identidade profissional de professores engendrando discursos e representações produzidos "por fora" da docência e incorporados artificialmente à mesma, implicando no reconhecimento social e subjetivo do magistério como uma profissão complexa e permeada por especificidades historicamente subestimadas.

Palavras-chave: Profissão Docente. Identidade Docente. Profissionalidade Docente.

THINKING TEACHING BEYOND COMMON REPRESENTATION: A DISCUSSION ON PROFESSIONALITY, TEACHING IDENTITY AND SOCIAL RECOGNITION

ABSTRACT

The purpose of this article is to relate the concept of Teacher Professionality to the most recent debates about the construction of the teacher 's identity, dialoguing directly with the academic area of teacher education and having as background of analysis the broader picture of the teaching in Brazil. In this theoretical exercise, we seek to address the role that the (stereotyped) normative identity about teaching can play in the (de) construction of the professional identity of teachers, engendering discourses and representations produced "outside" teaching and artificially incorporated into it, implying in the social and subjective recognition of the teaching profession as a complex profession permeated by historically underestimated specificities.

Keywords: Teaching profession. Teacher identity. Teacher professionalism.

Submetido em: 25/02/2019

Aceito em: 08/06/2019

Ahead of print em: 21/07/2019

Publicado em: 31/08/2019



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n24p51-65>



I INTRODUÇÃO

Como pesquisadores e professores, não podemos nos esquivar de um posicionamento teórico, político e, quiçá, epistemológico que diga respeito à nossa categoria profissional e à nossa forma de estar no mundo, uma vez que, o mundo também molda e estrutura a nossa própria vida. Compreendendo-nos como trabalhadores da educação, e sabendo da natureza intelectual, relacional e política do nosso saber-fazer e saber-ser é que buscamos nos emaranhar nos longos meandros da reflexão sobre a docência como profissão que molda a nós, sujeitos, que a exercemos, ao mesmo tempo em que moldamos também, por dentro das singularidades de nosso trabalho, esta profissão.

Partindo destas singularidades buscamos, neste artigo, tecer aproximações teóricas com questões que envolvem tanto a identidade quanto a profissionalidade docente, para, assim, nos aproximarmos com mais consistência das especificidades da docência como profissão que merece se desvincular das representações sociais¹ hegemônicas que a naturalizam como vocação, doação ou dom e não como um trabalho assalariado. De tal forma, emaranhados em nossa profissão, procuramos, por meio deste texto, significar teoricamente a profissionalidade e a identidade docente como categorias fundamentais para se problematizar o reconhecimento da docência em diferentes âmbitos – tanto social quanto pessoal.

Para levar adiante este esforço, em primeiro lugar exploramos algumas questões sobre o reconhecimento social e as condições estruturais da produção da docência no Brasil atual. Na sequência, adentramos no debate sobre a profissionalidade docente, enfatizando os suportes teóricos que nos levam ao uso do termo profissionalidade, e não profissionalização. Em um terceiro momento, abordamos a identidade docente no campo de conflito entre sujeito e estrutura social, buscando, por fim, localizar na vertente de análise crítico-integralista, amparados por DINIZ-PEREIRA (2016), uma possibilidade concreta de se refletir sobre a identidade profissional docente partindo da produção que professores fazem de si mesmos em constante luta e disputa com os condicionantes estruturais e discursos que buscam produzi-los apesar deles.

Por fim, caminhamos no sentido de refletir que tanto a identidade como a profissionalidade docentes possuem especificidades que ainda colocam em conflito aspectos centrais da carreira e da vida dos professores. Cabe ressaltar que estes conceitos são discutidos, neste artigo, a partir de uma vertente predominantemente sociológica.

¹ Utiliza-se, neste artigo, o termo representação social sob uma ótica psicossocial. Entende-se, então, baseando-se em Jodelet (1985), a representação social como uma forma de conhecimento comum socialmente construído a partir de funções simbólicas e ideológicas.

2 PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE: A BUSCA PELO QUE É INERENTE À DOCÊNCIA

Para se discutir os termos profissionalidade e profissionalização docente, é importante ressaltarmos que o debate vai além do reconhecimento social da docência, tangenciando-o e passando por questões da ordem da definição do *status* da docência como trabalho, semi-trabalho ou trabalho proletarizado; das políticas associadas ao exercício da docência e da valorização social da carreira do professorado, culminando na busca do âmago que possa definir a natureza e os valores que movem e caracterizam a docência, de forma geral. É claro que não temos a pretensão de trazer, aqui, todas as nuances que essa extensa temática demandaria². Portanto, objetivamos passar por aspectos que tangenciam as reflexões mais recentes a respeito das categorias supracitadas nos referenciando em autores do campo da formação docente. Todavia, é necessário apontar que a profissionalidade docente nos remete também diretamente ao reconhecimento social da profissão, justamente porque este reconhecimento não parece firmado na totalidade da sociedade contemporânea, e em especial no Brasil.

2.1 Entre percalços, baixo reconhecimento social e desvalorização, a “profissão” docente

Antes de adentrarmos no contexto brasileiro, é importante apontar o que se compreende aqui como reconhecimento social³ da profissão docente. Gatti (2012, p.91) afirma que “pensando no professor, trata-se de seu reconhecimento como um trabalhador, uma categoria profissional de forte impacto em aspectos fundamentais da civilização humana”. A autora sinaliza, ainda, que não se refere ao “reconhecimento no sentido do orgulho pessoal, mas no sentido de uma subjetividade coletiva na demanda por equidade social” (GATTI, 2012, p.92). Em outras palavras, compreende-se que a valorização do trabalho docente, inclusive na ordem da relevância social que este possui, insere-se em um movimento de luta pela justiça social.

A partir de uma abordagem dialética, que leva em conta a relação de dupla determinação entre economia e cultura, Gatti (2012) afirma que o reconhecimento social passa efetivamente pelos planos de carreira dos professores - elaborados em diferentes esferas administrativas - pelos salários, condições de trabalho e demandas e exigências que se fazem aos docentes em relação ao seu fazer cotidiano. Para a

² Porque inscrita, esta temática, nas dinâmicas temporais e compreendida aqui sobre a perspectiva dialética de movimento contínuo do pensamento e da realidade social, que nos permite, segundo Minayo *et al* (1996, p. 354), apenas alcançar totalidades parciais e provisórias.

³Bernardete Gatti (2012) afirma que as lutas políticas por reconhecimento social, travadas por diversos grupos, são um fenômeno social recente.

autora, “o valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo” (GATTI, 2012, p.91). Neste sentido, Gatti (2012) reitera que o valor social do trabalho é criado em relação às suas condições de produção, o que nos leva a crer que condições precárias ou inadequadas de trabalho não podem, efetivamente, gerar um alto reconhecimento valorativo. A autora apresenta, em 2012, dados acerca da remuneração docente no Brasil que parecem, portanto, corroborar com a produção de um baixo reconhecimento social da docência no país:

[...] A situação dos salários dos professores é realmente problemática, no sentido de não serem salários condizentes com o exigido quanto à sua formação, condições de trabalho e cobranças feitas pelos programas de avaliação externa e respectivos indicadores, sem que lhes sejam oferecidos apoios pedagógicos diretos para atuarem. (GATTI, 2012, p. 96-97).

De 2012 até os dias mais atuais, a situação salarial não parece ter melhorado. Os professores, ainda, “recebem, em média, menos que outros profissionais com educação superior no Brasil” (HIRATA; OLIVEIRA; MEREZ, 2019, p. 199). Os salários irrisórios oferecidos à categoria, portanto, tampouco, são capazes de minimamente inserir o profissional da docência no quadro mínimo de consumo para uma categoria que (em sua maior parte) possui formação superior universitária.

Não apenas a remuneração, como também as condições de trabalho do professorado no Brasil evidenciam uma baixa valorização da profissão. É nesta direção que a profissionalidade dos docentes urge como uma discussão necessária, inclusive em tempos nos quais uma elevada quantidade destes profissionais está, de fato, a evadir da carreira. O magistério, hoje, não é uma carreira atrativa à maioria dos jovens, especialmente àqueles oriundos de famílias das classes menos abastadas. Poucos são os que se interessam em ingressar em cursos de formação de professores e, quando o fazem, nem sempre é pelo desejo de exercer a docência na educação básica e, sim, pela possibilidade de obtenção de um diploma de nível superior (GATTI *et al.*, 2009). Esses licenciandos, quando se formam, nem sempre atuam como professores ou desistem da carreira após um tempo, desmotivados, notadamente, pelas condições hostis em que a docência se realiza na educação básica (BUENO; LAPO, 2003; PINTO, 2014).

Problematizando a evasão de “bons” professores das escolas, André (2015)⁴ examina alguns aspectos, que também influenciam na falta de reconhecimento social do trabalho docente, que dificultam a permanência do professorado na educação básica, tais como “condições de trabalho, salários, falta de infraestrutura da escola e formação insuficiente para enfrentar os desafios do ensino” (ANDRÉ, 2015, p. 215). Adensando essa compreensão, Gatti (2012), amparada também em outros autores, pontua que:

⁴ Utilizando a referência de Relatório da OCDE (2006) e da pesquisa “Professores da América Latina: uma radiografia da profissão”, coordenada por Denise Vaillant (2006).

O problema salarial docente se associa à discussão sobre a qualidade da educação no país e sobre a atratividade da carreira e permanência nela. Não é banal a perda de bons quadros profissionais que poderiam atuar nas escolas em favor de outras áreas profissionais. (GATTI, 2012, p. 95).

Visualiza-se, portanto, a formação de um quadro analítico que aponta não apenas para a baixa valorização do trabalho docente no Brasil (expressa, em grande medida, nas condições estruturais de trabalho nas escolas) como também para a baixa atratividade que a docência vem exercendo entre os trabalhadores, de modo geral.

Entretanto, não podemos ignorar que há avanços, especialmente na legislação brasileira mais recente, que buscam normatizar aspectos da carreira docente, garantido aos professores a mínima regulação legal em torno das condições de seu trabalho. Segundo Gatti (2012) a resolução do Conselho Nacional de Educação⁵ (CEB/CNE n. 2/2009)⁶ promulga parte destes avanços, e ainda que não possuindo o caráter de lei “[...] expressa uma perspectiva norteadora cobrindo aspectos importantes para a constituição dos processos educacionais escolares dos quais os profissionais do magistério são peças-chave” (GATTI, 2012, p. 97). O texto da resolução indica avanços significativos para a carreira no magistério da educação básica, como a jornada integral de 40 horas, a ampliação das horas dedicadas ao planejamento, dedicação a apenas uma unidade escolar, entre outros. Todavia,

ao analisar os planos de carreira de estados e municípios, verifica-se que ainda estamos longe de ver neles refletidas as orientações da CNE/CBE n. 2/2009, embora haja alguns estados e municípios que se moveram nessa direção. Quanto aos salários, pelos dados obtidos, verificou-se que, na maioria dos casos, ainda não estavam concretizados todos os ajustes em relação à lei do Piso Nacional Salarial para professores da educação básica. (GATTI, 2012, p. 100).

Ressalta-se também que, apesar da resolução datar do ano de 2009, ainda no ano de 2018 vários sindicatos de trabalhadores da educação, no Brasil, realizaram greves e paralisações, reivindicando a adoção do Piso Nacional Salarial em seus respectivos estados. A título de exemplo, o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE) realizou uma grande greve da qual participaram professores da rede estadual de Minas Gerais no primeiro semestre de 2018. A greve partia da demanda, dentre outras, do “[...] cumprimento do acordo salarial estipulado pelo governador Fernando Pimentel (PT) em 2015. [...] Para que este ano a categoria equiparasse os vencimentos mínimos por uma jornada de 24 horas ao piso nacional aplicado no Brasil” (VALE, 2018)⁷.

⁵ Conselho Nacional de Educação

⁶ “O Conselho Nacional de Educação – CNE –[...]aprovou a resolução CNE/CEB n. 2/2009, que, juntamente com o parecer CNE/CEB n. 9/2009 [...]constitui uma nova orientação quanto aos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil. Essa orientação baseia-se, sobretudo, na legislação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb – e na lei n. 11.738/08 que fixou o piso salarial nacional para os professores da educação básica, lei esta que estipulava que até 31/12/2009 os entes federados deveriam elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério. A resolução CEB/CNE n. 2/2009 veio ao encontro dessa determinação, orientando com princípios e aspectos a serem observados nesses planos.” (GATTI, 2012, p.97).

⁷ Disponível em https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2018/04/18/interna_gerais,952650/professores-da-rede-estadual-encerram-greve.shtml. Acesso em Jun. 2018.

Notadamente, o magistério vem sofrendo intensa precarização, trazendo consigo diversos desafios e percalços a quem, por diversas razões, resolve encará-lo. Simões-Coelho (2017) aponta o fato de que muitos professores, em exercício ou não, admiram a docência, mas não as condições em que ela se realiza, condições estas que colocam “em cheque” o *status* da docência como sendo uma profissão. Afinal, ela (a docência) é de fato uma profissão? Até que ponto é válido considerar o magistério como uma profissão?

2.2 Breves aproximações teóricas sobre profissão e profissionalidade docentes

Agregando o quadro de precarização do magistério à discussão acerca da profissionalidade docente, a questão que emerge das considerações até agora feitas é: “Seria o docente um proletário do ensino?”⁸ Precisamente, buscando responder esta questão é que adentramos de forma mais profunda no debate teórico acerca da profissionalização e da profissionalidade. Também, a partir de questionamento análogo, no que tange à controvérsia sobre o “*status* profissional” do magistério, é que Enguita (1991, p.41) considera, a partir de alguns argumentos, a docência como uma “semi-profissão”. Para este autor, “[...] a categoria dos docentes se encontra em uma posição ambivalente, uma vez que seu exercício profissional apresenta tanto características do que ocorre com os profissionais liberais quanto da situação dos operários”. Portanto, retomando aspectos importantes das reflexões acerca da profissionalização docente, Enguita (1991) situa a docência no limiar entre trabalho liberal e trabalho proletarizado, isto é, carrega aspectos que se referem tanto a certa autonomia de um, quanto à ausência de auto-regulação do outro, respectivamente. Não obstante, Simões-Coelho e Diniz-Pereira (2017) ressaltam, baseados em autores como Tardif e Lessard (2007), em relação a esse debate, que trata-se de

[...] Uma colocação do problema "binária demais", pois "as coisas são bem mais complexas" do que transparece na polarização entre "os partidários da profissionalização do ensino" e "os defensores da tese de sua proletarização" (p. 27). [...] A temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização. (SIMÕES-COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 20-21).

Dentro da discussão, Simões-Coelho e Diniz-Pereira (2017, p.21) promovem uma superação não apenas dessa compreensão binária como também da concepção majoritária que se fez de profissionalização docente na literatura da área e que, para os autores, quase sempre foi apoiada na vertente conceitual funcionalista. A “retórica da profissionalização” amparada principalmente nesta vertente colabora para que o professorado olhe para si mesmo através do “espelho dos outros”. Ancorados, portanto, tanto em Sacristán (1995) quanto em Contreras (2002) os autores propõem o uso do termo “profissionalidade” ao invés de profissionalização.

⁸ Jaén (1991, p.80) considera importante não perder de vista as diferenças entre as/os professoras/es e classe trabalhadora, ou proletária. A autora argumenta que, “[...] ao mesmo tempo em que são desqualificadas/os, também se veem submetidas/os a diversas formas de requalificação.”

É evidente que a proposta não resume apenas uma mudança de termo, mas sim uma mudança da mirada epistemológica que se fez e se faz acerca da profissão docente e seu lugar dentro da sociedade. Ao invés, então, de se pensar na profissionalização docente e no *status* da carreira mirada “por fora” dela, em uma concepção utilitarista, com traços de tecnicismo e sendo produzida de forma alheia ao docente, Simões-Coelho e Diniz-Pereira (2017) propõem outra mirada, que pode vir a ser uma virada de perspectiva, baseados nos aportes oferecidos pelos trabalhos de Sacristán (1995) e Contreras (2002).

Sacristán (1995, p. 65) define, então, “profissionalidade” 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”. Contreras (2002) descreve as dimensões da profissionalidade docente argumentando que a docência supõe um compromisso moral, ético e social em sua prática e, sobretudo, na relação professor-aluno e uma competência no âmbito profissional que ultrapasse a técnica e vincule-se também à consciência da importância e da consequência de sua prática. Estas características específicas, quiçá singulares, da profissão docente são também referidas por Simões-Coelho e Diniz-Pereira (2017), ancorados em Arroyo (2000)⁹, como qualidades intrínsecas do saber-fazer, do saber-ser e das “artesanias” da docência, construídas no tempo e na memória da profissão.

Partindo da discussão dos conceitos supracitados neste tópico e da precarização da carreira docente, já discutida neste artigo, cabe inserir neste debate a preocupação de Nóvoa (2017) quanto ao que ele chama de “diluição da profissionalidade docente”, chamando também as instituições de formação de professores para a sua responsabilidade nesse processo. Segundo o autor, esse fenômeno acontece

[...] devido a duas razões principais. Por um lado, a degradação das condições de vida e de trabalho, verificando-se em muitos países a existência de processos de desprofissionalização e até de desmoralização dos professores. Por outro lado, a proliferação de discursos que descaracterizam a profissão docente. [...] No caso do Brasil, esta diluição está também presente nos programas de formação de professores. [...] Cursos de licenciatura que, na verdade, pouco ou nada valorizam a formação de professores. (NÓVOA, 2017, p. 1112).

Desse modo, é na relação com a especificidade da atividade docente que potencializamos aqui a relação do conceito de profissionalidade com o de identidade docente. A compreensão da profissão docente partindo de suas características intrínsecas, de sua natureza na/da ação, carrega elementos que também contribuem para configurar a identidade docente, forjada na lida cotidiana com o trabalho docente e suas particularidades. É a partir deste conceito que agora buscamos pontuar reflexões que se referem à identidade docente, ressaltando sua associação com a profissionalidade e com as lutas pelo reconhecimento social do trabalho dos professores.

⁹Arroyo (2000, p.18) caracteriza o trabalho docente como um “ofício” na intenção de chamar a atenção para a história da docência tratando-a como uma construção histórica e cultural fortemente ancorada no passado e reconhecer o fazer docente como um “fazer de artífice” dotado de qualificação.

3 IDENTIDADE DOCENTE: TENSÃO ENTRE A NORMATIVIDADE E A INTEGRAÇÃO CRÍTICA

No artigo de Simões-Coelho e Diniz-Pereira (2017, p.29) os autores apontam algumas questões que Arroyo (2000, p.13) apresenta acerca do magistério e sua identidade profissional: "Como a categoria pensa em si mesma? No espelho dos outros ou no próprio espelho?". Para os autores, a virada epistemológica necessária é que a categoria docente passe a mirar-se partindo do "próprio espelho". Isso envolve, portanto, que os professores percebam a docência partindo também de sua própria experiência e olhando-se, portanto, no espelho que reflete a si mesmos. Nesta interpretação entra em jogo também suas identidades.

Mas, afinal de contas, o que é e o que define a identidade docente? Para não adentrar nos longos meandros do conceito de identidade *per se*¹⁰ é salutar que possamos nos centrar diretamente na identidade docente, tendo como pressuposto o fato de que a identidade, de modo geral, é tanto movente, transitória e não linear ao longo da vida dos sujeitos, quanto também é composta pela interação de elementos pessoais e sociais na realização da vida cotidiana dos mesmos. Isto é, sob uma perspectiva predominantemente sociológica, a que nos propusemos, nesta discussão, identidade não é um dado fixo dos sujeitos, mas sim, um aspecto que está sempre em processo de (re) construção, na relação de como o sujeito se vê ("identidade para si") e também como as outras pessoas o veem ("identidade para o outro") em determinado contexto (MARCELO, 2009).¹¹ Com esta concepção de identidade em mente é que seguimos em direção à identidade profissional dos professores.

Para Nóvoa (1995) não há uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional do professor que, de fato, exerce um trabalho que envolve a todo tempo relações humanas e interatividade. De tal forma, a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. (MARCELO, 2009, p.109). Ainda para Marcelo (2009) a identidade dos docentes é "uma construção do 'si mesmo' profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos". (MARCELO, 2009, p.112). Desta assertiva depreende-se que a identidade dos docentes é, não apenas não linear, como está sempre em transformação, (re) configurando-se continuamente a partir das influências que partem tanto da estrutura social quanto das condições pessoais da vida destes sujeitos. Em outras palavras, "os

¹⁰ Problematizar o conceito de identidade de forma ampla não é um objetivo que caiba no escopo deste artigo.

¹¹ É fundamental ressaltar que as definições de identidade e de identidade docente são muito amplas, distintas e até mesmo conflituosas. Porém, no presente artigo estamos a trabalhar especificamente e intencionalmente com uma concepção específica de identidade que se localiza no campo epistemológico "sócio- integracionista" (DINIZ-PEREIRA, 2016) de concepção da identidade.

professores são um ‘dado dando-se’, não estando, portanto, acabados, finalizados ou “estáveis” em sua identidade. (TEIXEIRA, 1996, p. 180). Docentes sempre estão docentes¹². Assim,

Os professores exercem sua atividade e se constituem como tal em contextos sociais e históricos, dimensionados em estruturas, instituições e processos resultantes das escolhas e contingências da ação humana. Contextos de factividade e potencialidade, de limites e horizontes, de temporalidade. [...] Professores são contemporâneos de seu próprio tempo e contexto, como também são memória. Seu fazer e pensar, seus saberes e representações não emergem no vazio, mas em espaços macro e microsociais [...] (TEIXEIRA, 1996, p. 180).

Nestes espaços macro e microsociais, nos quais os professores constroem suas identidades, existem condicionantes tanto de ordem positiva quanto negativa nas imagens que são “projetadas” por eles e para eles acerca de si mesmos enquanto trabalhadores da educação. Isto porque a identidade não é apenas e tão somente construída e aprendida de forma individual e intersubjetiva, ela é, isso sim, uma construção produzida e movida em contextos sócio-histórico-culturais e dentro dos limites e potenciais destes mesmos contextos.

Favacho (2014, p. 52), ao trazer uma perspectiva sobre o que dizem as pesquisas tanto no Brasil, quanto em escala internacional, sobre a construção da identidade docente reitera que “[...] não é apenas o Estado que disputa a identidade docente; campos como universidades, sindicatos, entidades de pesquisa em educação ou de defesa da educação, além de editoras e movimentos sociais também entram nessa disputa”. Os discursos desses campos, portanto, também permeiam e adentram na disputa da construção identitária dos docentes. Depreende-se desta problemática que a identidade docente também se constitui em relação ao “outro”, como denomina Diniz-Pereira (2016). De acordo com esse autor, as instituições (universidades, estado, programas de formação de professores, escolas, etc.) e também as pessoas (alunos, outros professores, pais, gestores educacionais, etc.), influenciam na construção da identidade docente, “[...] atrelada a complexas teias de relações sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais” (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 14). Apesar disso, Diniz-Pereira (2016, p. 23) ao citar Popkewitz (1998, p.57) afirma o reconhecimento deste autor de que os professores resistem àqueles discursos externos que visam à configuração de suas identidades. Todavia, não há como ignorar que tanto a representação social hegemônica quanto o senso comum acerca da docência e do docente fazem parte da composição da identidade dos mesmos, a despeito das resistências que se faça. Num movimento de tensão, luta e resistência, os professores lidam com estes elementos contraditórios¹³ que emanam da sua representação do *eu* e da representação social do que eles são.

¹² Destaca-se que também as “[...] dinâmicas de gênero, classe, raça-etnia e orientação sexual são elementos cruciais que também participam da construção dessa identidade profissional.” (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 14).

¹³ Segundo Britzman (1991, p. 57) a: “subjetividade – ‘a condição de ser um sujeito’ e/ou ‘como nós viemos a ser sujeitos’ – deve ir ‘além de noções essencialistas da natureza humana, o ideal de possuir um ‘eu’ não-contraditório” (apud Diniz-Pereira, 2016, p.19)

Diniz-Pereira (2016) aborda a concepção de “identidade essencialista”, que representa uma abordagem normativa e estereotipada da identidade docente. Marcelo (2009, p. 114) ao falar de uma das constantes da identidade docente, que ele mesmo denomina como “socialização prévia dos futuros professores”, argumenta que a profissão docente é a única em que os futuros profissionais, durante a sua formação, mais observam do que executam as tarefas que lhe serão dirigidas no futuro. E nessa empreitada, antes mesmo de se tornarem, de fato, docentes, nos termos legais, já constroem, para si, imagens e estereótipos do que é ser professor. De acordo com Diniz-Pereira (2016), ancorado pelo trabalho de Britzman (1991):

Uma das consequências dessa *superfamiliaridade da profissão de magistério*, [...] é a criação de imagens estereotipadas de professores. Por meio dessas “caricaturas sociais”, a identidade docente assume uma qualidade essencialista. Ela ainda afirma estereótipos, e cria uma noção estática e reprimida de identidade como alguma coisa que já está lá, uma estabilidade que pode ser assumida. Aqui, identidade é expressa como um destino final em vez de um ponto de partida. (DINIZ-PEREIRA, 2016, p.17, grifo do autor).

Esta visão estereotipada da docência, consequência também da supracitada “superfamiliaridade” que a maioria dos futuros e atuais docentes possuem em relação à profissão, contribui para uma ideia fixa e normativa sobre o que caracteriza a docência. Ademais, outra característica desta concepção identitária estereotipada é a de considerar, conforme nos aponta Diniz-Pereira (2016, p.19), que professores são todos iguais. Os professores não apenas não são iguais como possuem diferentes classes sociais, raças, gêneros e ideologias, que constituem elementos que podem contribuir também para a análise da construção de gênero e cultural da docência, isto é, e há algo que se pode dizer da docência e que a unifique, é que ela não é homogênea, como bem nos mostra Tenti Fanfani (2005) em sua pesquisa sobre a condição docente em diferentes países da América Latina, incluindo o Brasil.

Levando em conta a infinidade de elementos constitutivos da identidade podemos, portanto, nos afastar das tendências essencialistas para refletir sobre a identidade docente, aproximando-nos das concepções crítico-integralistas (DINIZ-PEREIRA, 2016) de análise. Para pensar a identidade partindo desta vertente de análise, segundo Apple (1986, p. 23), “[...] o desafio é como combinar *insights* estruturalistas sobre a relação entre a escola e a divisão social e sexual do trabalho com a perspectiva culturalista que coloca a agência humana e as experiências concretas das pessoas no centro”. Em outros termos, a identidade não deve ser lida partindo ou da perspectiva culturalista ou estruturalista, mas sim a partir de uma combinação de ambas, uma vez que a vida dos professores (e das pessoas, de modo geral) não se faz apenas no campo das subjetividades e dos atores, tampouco apenas no campo das estruturas políticas, econômicas e sociais¹⁴. O esforço é compreender que a identidade é contraditória e dialética, por isso

¹⁴ Neste sentido, o que parece mais essencial é entender que a identidade docente compreendida a partir da vertente crítica-integralista pode contribuir para melhor posicionarmos seus elementos constitutivos que são tanto de ordem pessoal quanto social.

uma leitura que preconiza “ou uma vertente ou outra” ao invés de “uma e outra” não poderá dar conta da complexidade e da totalidade em movimento que é a identidade dos professores¹⁵.

A identidade abriga, portanto, tanto o “eu” como o “outro”, tanto a identidade para si como a identidade para o outro, e nesta luta de representações acerca da docência, importa buscar realizar o esforço teórico de desconstruir as representações sociais essencialistas sobre a docência, que se incorporam, por diversos meios e discursos, na percepção que os docentes fazem de si mesmos e de sua profissão.

É nesse sentido que Nóvoa (2017, p. 1119) entende a necessidade de se “firmar a posição como professor”, afirmando a profissão docente. O autor traz, em seu trabalho, o conceito de posição como uma postura, uma condição, um estilo, um arranjo e uma opinião; uma tomada de posição como “afirmação pública da profissão docente” não somente no que tange ao docente em si, mas também ao papel que cabe às instituições e aos programas que formam professores, pois, para Nóvoa (2017, p. 1114), “a imagem da profissão docente também é a imagem das duas instituições de formação”.

O desafio aqui, portanto, é o de amplificar o debate acerca da relação entre profissionalidade e identidade docentes, compreendendo que, esta, também deve ser analisada levando-se em conta a própria produção da profissão docente em suas especificidades, e não aqueles discursos externos à ela, oriundos de um amplo repertório de representações sociais que engendram historicamente o papel dos professores por “fora deles” e que reforça a produção de um discurso falacioso que busca engendrar uma identidade congelada e essencializada.

No Brasil, esses discursos são, geralmente, ancorados na produção de uma ideia histórica de docência que ressalta as características messiânicas desta profissão e, por conseguinte, o dom, a vocação e a doação como elementos que fundam a identidade destes trabalhadores. Ao se identificar socialmente os professores com essas características corrobora-se também para a retroalimentação do senso comum de que bons professores são aqueles que exercem seu ofício como uma espécie de messianismo, um ofício que está bem próximo do sagrado, que se exerce por vocação e que seria uma espécie de “salvação das gerações futuras”.

Britzman (1991, p. 5) também critica a ideia de um “bom ensino” o qual, de acordo com ela, é comumente construído por meio de imagens estereotipadas do professor. Nas palavras dessa autora, “[...] assim como a ‘boa mulher’, o ‘bom professor’ é colocado como alguém disposto ao auto-sacrifício, gentil, que trabalha muito, mas recebe pouco e que tem um reservatório ilimitado de paciência”. (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 24).

Estas representações, ademais, corroboram para a ausência de reconhecimento da docência como profissão singular e dos docentes como trabalhadores assalariados. Cotizam também para a ausência do

¹⁵ Para Britzman (1991, p. 223) “[...] a identidade docente nunca é singular ou sem contradições, a identidade docente expressa uma cacofonia de apelos” (*apud* DINIZ-PEREIRA, 2016, p.21).

reconhecimento social da profissão, expressa em precárias políticas públicas e na quase ausência de autorregulação da profissão, ambas retroalimentadas pelo discurso de que a docência é uma doação e uma vocação:

Ironicamente, a profissão docente parece se aproximar mais dos quesitos distintivos das profissões liberais no que se refere ao fato de se acreditar que ela deva ser exercida em virtude de uma "vocação", o que significaria exercê-la pelo desejo de servir a seus semelhantes, com a consequência – distorcida, no caso dos professores – de que "seu trabalho não pode ser pago, porque não tem preço, seu exercício é 'liberal' e sua retribuição toma a forma de "honorários". (ENGUIITA, 1991, p. 44).

Na compreensão de Arroyo (2000, p. 33), no entanto, a ideia de vocação pode estar colada à de profissão. Para esse autor, ambos os termos “[...] nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente”. Ainda que essa dificuldade seja apontada por Arroyo não devemos “jogar o bebê fora com a água da banheira”, ou seja, a luta pelo reconhecimento do ofício docente com suas particularidades e seu embasamento de saberes deve, em nosso entendimento, se agarrar à ideia de que a profissão pode contar com elementos de bom senso, intuição, jogo de cintura, talento e aptidão como propõem Gauthier *et al* (1998), mas não se subsume neles. Este reconhecimento pode ser um primeiro passo para pensarmos uma possível ressignificação do conceito de vocação como já colocado por Simões-Coelho e Diniz-Pereira (2017). Retomando Gauthier *et al* (1998), é basilar reconhecer que a docência não é nem um “ofício sem saber e nem um saber sem ofício”. Ela envolve conhecimentos mobilizados pelos seus agentes em programas de formação em nível superior – historicamente e cientificamente construídos- ao mesmo tempo em que envolve aspectos relacionais como o encontro com o outro, a interação, a contradição, as relações sociais e de poder também. Não obstante, envolve também condicionantes políticos, econômicos e sociais que influenciam não apenas o ofício docente como também engendram diferentes configurações identitárias em distintos tempos e espaços. Não se trata, portanto, na visão aqui apresentada, de um dom, mas sim, de uma profissão historicamente construída dentro de suas particularidades, que são, a um tempo relacionais, pessoais, políticas, econômicas, culturais e sociais. Daí a importância de textos e discussões como esta, visto que, como aponta Nóvoa (2017, p. 1129), “uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente”.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, MAS NÃO FINAIS

À guisa de conclusão - e não das considerações que podem ainda ser desdobradas, tensionadas, reavaliadas - salientamos que tornar-se professor e ser reconhecido como tal, de forma socialmente justa, é um processo longo e cheio de contradições, e não estamos - e nunca estaremos - acabados, prontos

ou finalizados como bem dizia Freire (2014). Nós, professoras e professores, frutos de nosso tempo e de nossa memória profissional, somos movimento que se desdobra em potências, desejos, (des) encontros e condicionantes. É partindo da ideia de que docentes não são iguais, tampouco “estáticos” e inertes, que podemos buscar com maior precisão e acuidade nossa identidade docente movente e permeada por singularidades, semelhanças e dessemelhanças. Por fora das representações sociais congeladas e congelantes, por dentro de nossos fazeres cotidianos e de nossos saberes sempre em movimento, é que podemos buscar pensar em nós mesmos e em nossa profissão, afirmando-a, com vistas ao reconhecimento social. Assim,

O maior desafio é justamente não se deixar seduzir pelo "discurso do profissionalismo", para que o magistério possa mirar-se "no próprio espelho". Para tal, o conceito de profissionalidade e a busca da especificidade da ação docente apresentam-se como ideias que podem abrir novos horizontes não somente para se repensar o sentido do magistério em si, mas também, e fundamentalmente, para a busca da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, mais justa, mais igualitária, mais humana e mais fraterna. (SIMÕES-COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 30).

Seguindo o desafio proposto pelos autores, desdobremos essa metáfora para a “produção identitária de nós mesmos” mirando-nos em “nosso próprio espelho”, posicionando-nos como professores e varrendo as “imagens quebradas”¹⁶ advindas das representações sociais da docência, em busca do reconhecimento social de nossa categoria.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar., 2015.

APPLE, Michael Whitman. **Teachers & Texts: A Political Economy of Class & Gender Relations in Education**. New York and London: Routledge & Kegan Paul, 1986.

ARROYO, Miguel González. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRITZMAN, Deborah P. **Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach**. Albany: State University of New York, 1991.

BUENO, Belmira Oliveira; LAPO, Flavinês Rebolo. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 118, p. 65-88, mar., 2003.

¹⁶ Termo utilizado por Miguel Arroyo (2000) para dizer respeito a uma possível alteração (quebra) na representação que professoras e professores possuem sobre a infância. Tal “quebra” levaria as/os docentes a uma ressignificação da infância – e dos alunos – exigindo que se reconfigure a própria docência.

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

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9-34, jan./jun., 2016.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n. 4, jan., 1991.

FAVACHO, André Márcio Picanço. A problematização moral da docência. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 48-71, jan./jun., 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação, Vitor Civita, 2009. Relatório final da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas para a Fundação Vitor Civita. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf> Acesso em out, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p.88-111, jan./abr., 2012.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí:UNIJUÍ, 1998.

HIRATA, Guilherme; OLIVEIRA, João Batista Araujo; MEREB, Talita de Moraes. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 179-203, jan./mar., 2019.

JÁEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Teoria & Educação**, n. 4, jan 1991.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, Serge (Org.), **Psicología Social II**. Barcelona: Paidós, 1986.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 109-131, ago./dez., 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* Fase de análise ou tratamento do material. In: **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1996.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2.ed. Porto: Porto, 1995.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v.8, n.15, p. 03-12, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/39189> Acesso em out, 2018.

POPKEWITZ, Thomas S. **Struggling for the Soul: The politics of schooling and the Construction of the teacher.** New York and London: TeachersCollege Press, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, p. 63-92, 1995.

SIMÕES COELHO, Ana Maria. Destino profissional de egressos dos Cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais. 2017. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

SIMÕES-COELHO, Ana Maria; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Olhar o magistério "no próprio espelho": O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 30, n. 1, p. 7-34, 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**, Belo Horizonte, p. 179-194, 1996.

TENTI FANFINI, Emilio. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Siglo XXI editores, 2005.

VALE, João Henrique do. Professores da rede estadual encerram greve. **Estado de Minas: Gerais**, Belo Horizonte, 18 Abr. de 2018. Disponível em:
https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2018/04/18/interna_gerais,952650/professores-da-rede-estadual-encerram-greve.shtml Acesso em: 5 jun. 2018.