



FACULDADE CESMA DE MARACANAÚ
DEPARTAMENTO DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GEORGIA TATH LIMA DE OLIVEIRA

**ESTUDO DE CASO SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE DE UMA PEDAGOGA EM
SEUS REGISTROS E MEMÓRIAS**

MARACANAÚ – CEARÁ
2022

GEORGIA TATH LIMA DE OLIVEIRA

ESTUDO DE CASO SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE DE UMA PEDAGOGA EM SEUS REGISTROS E MEMÓRIAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Cesma de Maracanaú – FACESMA, como requisito parcial para à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientador (a): Dra. Carla Poennia Gadelha Soares

MARACANAÚ – CEARÁ
2022

ESTUDO DE CASO SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE DE UMA PEDAGOGA EM SEUS REGISTROS E MEMÓRIAS

Georgia Tath Lima de Oliveira¹

Resumo

O objetivo deste artigo foi o de investigar que representações possui uma pedagoga acerca da construção de sua identidade docente a partir de seus registros e memórias sobre esse processo. Metodologicamente se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa (GODOY, 1995), a partir dos fundamentos do estudo de caso (GODOY, 1995). Ao longo da pesquisa, discutimos a respeito das condições históricas envolvidas na formação de professores (SAVIANI, 2005; PIMENTA, 2005; REIS FILHO, 1981) e sobre identidade docente (PIMENTA, 2005; SANTOS, 2005; GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). Os resultados apontados por esta investigação indicam que os registros e memórias de uma pedagoga nos proporcionaram reflexões acerca de como ocorre o processo de construção da identidade docente, a exemplo do reconhecimento de que suas experiências e vivências pessoais, acadêmicas e profissionais são inerentes a esse processo.

Palavras-chave

Formação de Professores. Identidade Docente. Registros e memórias.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre o tema da formação da identidade docente no Brasil apresentam-se bastante recorrentes e atrelam-se, principalmente, à própria história da formação de professores no país, profundamente marcada por longos períodos de descaso, desvalorização, censura, estereotipação e, até mesmo, de crise identitária, ou seja, atravessada por questionamentos a respeito de quem seria, de fato, esse profissional professor. Tudo isso pode influenciar sobremaneira as representações que os docentes constroem e possuem acerca de si, tanto como indivíduos, quanto como profissionais.

Para melhor entender como se constitui a identidade docente, consideramos ser necessário compreender como vem ocorrendo o processo de formação de professores no país, pois muito do que faz parte do imaginário dos profissionais de hoje, possivelmente, possui relação com o que ocorreu no passado, sem desconsiderar, obviamente, as experiências de vida, acadêmicas e profissionais vivenciadas por esses docentes.

Sobre acontecimentos passados, é possível recorrer a estudos, a exemplo dos de Saviani (2005), Pimenta (2005), Reis Filho (1981), além de documentos oficiais, que dão conta

¹ Graduanda em Pedagogia; Graduada em Letras/Espanhol; Mestra em Educação; Mestra em Linguística Aplicada; Doutoranda em Linguística Aplicada.

de cobrir fatos relevantes sobre o tema da formação de professores. Agora, sobre as experiências dos docentes, somente contamos com o depoimento que os próprios profissionais, os de ontem e os de hoje, podem nos oferecer, os quais consideramos como um atestado vivo acerca do modo como vem ocorrendo o processo de construção de sua identidade, por meio de um exercício de revisitação de seus registros e memórias.

Nesse sentido, o que nos interessou neste estudo de caso (GODOY, 1995) foi responder ao seguinte questionamento: que representações possui uma pedagoga sobre a construção de sua identidade docente? Para responder a esse questionamento, delineamos os seguintes objetivos: geral – investigar que representações possui uma pedagoga acerca da construção de sua identidade docente a partir de seus registros e memórias sobre esse processo; específico: refletir sobre o modo como vem ocorrendo o processo de formação de sua identidade docente, considerando esse percurso como permanente, complexo, subjetivo e historicamente situado.

O interesse pelo desenvolvimento deste estudo justifica-se em três dimensões: 1) pessoal: pelo fato de me encontrar², neste exato momento, em processo de compreensão sobre minha própria identidade docente como futura pedagoga; 2) relevância acadêmica: pela compreensão de que um estudo dessa natureza pode vir a contribuir para o avanço da ciência no que tange à área da Educação e de suas respectivas subáreas - formação de professores e identidade docente; 3) social: pelo valor que pode vir a adquirir, servindo como fonte de consulta e informação para professores em formação, inicial ou continuada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação de professores no Brasil e suas implicações para a identidade docente

Desde o início das atividades de ensino no Brasil, a profissão de professor vem sendo persistentemente acompanhada de adversidades e estereótipos, aspectos que, infelizmente, vêm marcando seu desenvolvimento no país até os dias atuais. Inicialmente exercida por jesuítas no século XVI, era exclusivamente confessional, de modo a garantir o domínio do invasor sobre os povos originários. Nessa perspectiva, estava associada a uma missão religiosa, quase um dom divino, devendo ser exercida por quem possuísse vocação.

Após a expulsão dos jesuítas no século XVIII, a educação tornou-se laica, passando o ensino a ser exercido por leigos que, minimamente, soubessem ler, contar e fazer operações

² O uso da primeira pessoa do singular se faz necessário quando, ao longo do texto, forem mencionadas reflexões e experiências de natureza pessoal da autora do artigo.

básicas de matemática. Desde então, todo tipo de indivíduo, sem qualquer formação ou afinidade com a profissão, passou a assumir a regência das salas de aula, muitas vezes num espaço improvisado na própria residência do professor, sendo frequentado por alunos de diferentes idades, com experiências e níveis de conhecimento diversos. A partir desse prisma, a atividade docente ou era exercida por profissionais de outras áreas, como atividade secundária, ou, até mesmo, como atividade principal por indivíduos sem profissão ou que nunca tiveram outra ocupação. Daí surge o dito social de que quando um indivíduo não obtiver sucesso em mais nada na vida, como último recurso de sobrevivência, pode vir a ser professor.

Entre os séculos XVIII e início do XIX, a situação do ensino no Brasil encontrava-se extremamente precarizada, forçando um grande contingente de professores a abandonar o magistério, principalmente, pelos baixíssimos salários pagos, assim como pelas péssimas condições materiais inerentes à profissão. Foi nesse momento que o ensino passou a ser exercido, majoritariamente, pelas mulheres, as quais, pela consciência coletiva da época, tinham vocação para a maternidade e o cuidado com as crianças, atributos considerados suficientes para a atividade, sendo os salários irrisórios, portanto, uma compensação “justa” para as que insistissem em permanecer no ofício.

Em 1827, com a aprovação da Lei Geral do Ensino (RIO DE JANEIRO, 1827), são criadas as Escolas de Primeiras Letras, baseadas no método lancasteriano ou de ensino mútuo³. Com base nessa lei, os interessados em ocupar as vagas disponíveis nessas instituições, deveriam providenciar, às suas expensas, seu próprio treinamento no método, o que marginalizava ainda mais a profissão e os profissionais, visto que os que não tivessem condições de custear seu treinamento seriam excluídos das oportunidades de trabalho, o que escancarava a desvalorização e o desinteresse em investir recursos públicos nesse segmento. Afora essa menção sobre a formação, a lei somente trata do professor quando vai atribuir-lhe obrigações, determinar o valor de seu salário e dos descontos e as condições de contratação e exposições para demissão⁴.

³ No método lancasteriano ou de ensino mútuo, “[...] um aluno treinado ou mais adiantado (decurião) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Ou seja, o alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino. Essa ideia resolveu, em parte, o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil, pois a escola poderia ter apenas um educador” (MENEZES, 2001).

⁴ Ironicamente, o Dia do Professor no Brasil é celebrado em comemoração à aprovação dessa lei, ocorrida a 15 de outubro de 1827, o que nos impele a inferir que no seio da categoria docente paira o desconhecimento sobre os mecanismos de desvalorização impingidos à profissão desde tempos muito remotos. Uma categoria que admite que a celebração ao seu dia esteja associada à data de aprovação de uma lei que, abertamente, declara o descompromisso do Estado para com seus profissionais tem, por acaso, forças para lutar por seus direitos e conquistar melhores condições de trabalho? Reflitamos.

A Escola Normal foi a primeira instituição surgida no Brasil, na década de 1830, com o propósito de promover formação de professores, caracterizando-se por possuir uma estrutura bastante rudimentar, com apenas um professor, o qual também era o diretor (SAVIANI, 2005). O currículo era extremamente minimalista, contendo, somente, as disciplinas que seriam ensinadas na educação primária, excetuando-se qualquer conteúdo alusivo à formação didático-pedagógica dos futuros professores.

Esse modelo de Escola Normal foi substituído pela “nova” Escola Normal, a partir de 1849, vindo a consolidar-se em 1859 (SAVIANI, 2005). Nesse novo modelo de Escola Normal, a formação de professores passou a se fundamentar no regime de professores adjuntos⁵, com ênfase total na dimensão prática da profissão, nem mesmo as disciplinas que eram ensinadas nas Escolas de Primeiras Letras constavam mais em seu currículo (SAVIANI, 2005). Esse modelo de Escola Normal também não se sustentou, vindo a ser modificado e substituído por diversas vezes até o advento da república, em 1889.

Saviani (2005) destaca três momentos decisivos para a formação docente no Brasil: 1) Reforma da Escola Normal em São Paulo (1890); 2) Reformas do Ensino no Distrito Federal (1932) e em São Paulo (1933); 3) Reforma do Ensino na ditadura (1971). Trabalharemos com base neles, acrescentando um outro momento que, consideramos, pode contribuir para a compreensão da formação de professores como se apresenta atualmente: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996 (BRASIL, 1996).

Sobre o primeiro momento decisivo (SAVIANI, 2005), em 1890 ocorre uma Reforma nas Escolas Normais de São Paulo, por meio do Decreto nº 27/1890 (SÃO PAULO, 1890). No preâmbulo desse documento, é possível ler:

Considerando que, sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida actual, o ensino não pôde ser regenerador e eficaz; Considerando mais que a Escola Normal do Estado não satisfaz as exigências do tirocinio magistral a que se destina [...]⁶ (SÃO PAULO, 1890).

Por esse excerto, percebe-se que as atenções se voltam a um projeto de formação de professores em acordo com os ditos “modernos processos pedagógicos” existentes à época, principalmente pelo reconhecimento expresso de que as Escolas Normais, da maneira como estavam organizadas, não davam conta de satisfazer às exigências mínimas de uma formação

⁵ Diferindo-se do conceito que hoje temos acerca de professores adjuntos, naquele tempo, esse regime consistia em inserir os professores em formação no âmbito da sala de aula, atuando como auxiliares de professores com mais experiência na docência, ou seja, havia uma preocupação, apenas, com a dimensão prática da profissão, desprezando-se por completo as bases teórico-científicas sobre as quais deveria se fundamentar a formação.

⁶ O excerto foi retirado tal e qual consta no documento original, por isso apresenta divergência entre as regras ortográficas do português brasileiro atual e as regras ortográficas do português à época.

docente de qualidade, tendo sido proposto um aprimoramento dos conteúdos que compunham os currículos dessas instituições.

Entretanto, com base nos estudos de Reis Filho (1981), esses “modernos processos pedagógicos”, subsidiados pelo então método intuitivo⁷, não passaram de uma mera tentativa de reproduzir procedimentos e técnicas utilizados nos Estados Unidos (EUA), também com forte ênfase da prática em detrimento da teoria, ou seja,

Essa formação profissional [...] reduzia-se ao estudo sumariíssimo dos princípios da educação, métodos e prática. Daí a formação do professor ter acentuada feição de treino, de domínio, por meio do exercício, de procedimentos pedagógicos, sem preocupação com suas diretrizes básicas ou fundamentação teórica (REIS FILHO, 1981, p. 71).

A Reforma de 1890 não consegue, com efeito, modificar a realidade na qual se encontrava a formação de professores no país, pois não avançava em termos de proporcionar a qualidade prevista na lei, apenas substituía uma metodologia que não teve tónus para proporcionar ao futuro professor a aquisição de conhecimentos essenciais à sua atuação por uma outra nitidamente inadequada à realidade brasileira e, quiçá, inadequada até para a realidade onde foi empregada originalmente.

No interstício entre 1890 e 1932, surgiram alguns movimentos significativos para a formação de professores, a exemplo do movimento renovador da Educação, na década de 1920, tendo como uma de suas principais pautas reivindicatórias a profissionalização docente. Mas o movimento limitou-se à crítica da Escola Normal vigente à época, e de seu currículo, e ao acendimento da fagulha da ideia de uma formação docente de caráter mais profissional, sem, de fato, agenciar propostas consistentes para alcançá-la.

No segundo momento decisivo (SAVIANI, 2005), o Decreto nº 3810/1932 (RIO DE JANEIRO, 1932) determinava que as Escolas Normais fossem convertidas em Escolas de Professores ou Escolas de Educação ou, ainda, Institutos de Educação. Naquela ocasião, Anísio Teixeira, então Diretor Geral de Instrução do Distrito Federal, afirmava que

Nenhuma reforma, como nenhum melhoramento de ordem essencial se pôde fazer na educação, que não depende, permanece, do mestre a quem vamos confiar na escola. Em nossa preocupação, tão viva hoje, pela educação popular e universal, não nos temos apercebido de que, acima do número de escolas e do número de alunos matriculados, importa a qualidade do mestre, o seu preparo cultural e técnico, as suas condições de remunerações e de trabalho e os seus atributos de formação moral e social (TEIXEIRA, 1932, p. 110).

⁷ “O método intuitivo, conhecido como lições de coisas, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX” (Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_%20intuitivo%20.htm#:~:text=O%20m%C3%A9todo%20intuitivo%2C%20conhecido%20como,e%20meados%20do%20s%C3%A9culo%20XIX. Acesso em: 11 out. 2022).

Na perspectiva de Anísio Teixeira, a formação docente ia muito além de modificar as Escolas Normais e seus currículos, abrangendo, dentre outros aspectos, ademais da formação técnica, a formação estético-cultural, ética e moral do futuro professor, importando, também, as condições materiais que lhes eram oferecidas para o exercício da profissão, perpassando por questões primordiais, como valorização do professor e melhores salários.

Paulatinamente, os Institutos de Educação foram sendo incorporados⁸ tanto pelos cursos de Pedagogia quanto pelas licenciaturas nas universidades, nestas últimas formavam-se professores que atuavam nas disciplinas específicas das escolas secundárias, na Pedagogia formavam-se professores para atuarem nas escolas primárias e nos próprios Institutos de Educação⁹. A intenção por trás dessa aproximação era a de que a formação adquirisse um caráter mais teórico-científico, possibilitando a profissionalização do futuro professor.

Com o golpe militar de 1964, instituiu-se o terceiro momento decisivo (SAVIANI, 2005), quando todo o ensino do país é modificado pela Lei nº 5692/1971 (BRASIL, 1971), com o propósito de enquadrar a Educação e o ensino às exigências político-ideológicas desse regime. Dentre essas mudanças, estava a transformação dos ensinos primário e secundário em ensinos de 1º grau, com duração de 8 anos, e de 2º grau, com duração de 3 ou 4 anos (SAVIANI, 2005). Muitos Institutos de Educação foram extintos e, no lugar, surgiu o 2º grau profissionalizante, a exemplo da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), com duração de 4 anos, voltada à formação de professores para atuarem nos 4 primeiros anos do 1º grau (SAVIANI, 2005). Para atuar nos 4 últimos anos do 1º grau e no 2º grau, a formação deveria ser feita em nível superior, a primeira em licenciatura breve (3 anos) e a segunda em licenciatura plena (4 anos). Para isso, o ensino superior também passou por mudanças para poder se adequar às exigências legais da formação de professores.

A extinção dos Institutos de Educação, e o sucateamento dos que resistiram, a exemplo do IEC, e a formação para o exercício da docência nos 4 primeiros anos do 1º grau em nível de 2º grau, precarizou ainda mais o campo da profissionalização docente, refletindo o enorme retrocesso que caracterizou a administração político-militar. Saviani (2005, p. 20) assim define essa configuração: “A formação de professores para o antigo ensino primário, agora identificado com as quatro primeiras séries do 1º Grau foi, pois, reduzida a uma habilitação

⁸ Essa incorporação não implicou na extinção dos Institutos de Educação, significou mais um aporte por parte das universidades a essas instituições.

⁹ Não por acaso, o Instituto de Educação do Ceará (IEC) localiza-se, desde 1958, ao lado do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no Bairro de Fátima na cidade de Fortaleza-CE. Embora hoje já não haja relação entre as duas instituições, naquele contexto histórico, ambas estiveram interligadas.

dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”.

Conforme o autor, dentre as muitas fragilidades desse novo modelo de formação de professores, apontadas pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), era possível listar: currículo sem especificidade para a formação de professores, discrepância entre conteúdos teóricos e reais necessidades formativas de futuros docentes, ausência de integração disciplinar, entraves para a realização de estágios supervisionados, baixos salários dos professores do magistério, poucos professores efetivos em exercício, impossibilidade de formação continuada, etc., sendo muitas dessas fragilidades atinentes às péssimas condições materiais oferecidas aos profissionais da Educação, persistentes até os dias atuais.

Uma das medidas compensatórias tomadas pelo governo militar da época, no intuito de tentar dirimir os transtornos causados pela própria incompetência na gestão da política educacional, foi a implantação do projeto CEFAM – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – , em 1982, voltados tanto para a formação inicial como para a continuada, assumindo a missão de revitalizar as Escolas Normais. O projeto obteve resultados considerados positivos, se comparados ao cenário catastrófico da Educação no período, tendo se estendido para os anos subsequentes à ditadura, quando suas atividades foram encerradas em 1991 (SAVIANI, 2005).

O quarto momento decisivo, o qual consideramos relevante mencionar, foi a aprovação da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Embora Saviani (2005) afirme que, no geral, a LDB 9394/96 não tenha contribuído significativamente para a formação de professores, entendemos que, só pelo fato de haver uma seção dedicada a tratar exclusivamente dos profissionais da Educação, no caso, o Título VI, dispendo sobre diversos temas, dentre eles, o da formação, a lei já representa um avanço. No entanto, concordamos com Saviani (2005) quando afirma que a LDB 9394/96 lida com algumas contradições em seu conjunto de normativas, o que, nem por isso, justificaria ignorá-la.

Dentre essas contradições, apontamos que, ao mesmo tempo em que a lei determina que a formação do professor para o exercício da docência na Educação Básica (EB) seja feita em nível superior, nas licenciaturas plenas, para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental admite-se uma formação mínima de nível médio na modalidade normal¹⁰, o que parece ser socialmente aceito, inclusive, dentro da própria categoria docente.

¹⁰Após a leitura dos textos e autores mencionados aqui neste artigo, os quais afirmavam a extinção da Escola Normal no Brasil, realizei busca na *internet* por meio da qual verifiquei que, neste ano de 2022, o Curso Normal

Isso pode ser mais um indício de que a categoria desconhece as origens de sua desvalorização social e como os processos de marginalização da profissão são engendrados pelas instituições legislativas do país. Essa normativa deveria ter se limitado à primeira década da Educação, iniciada após a aprovação da lei, a modo de transição, quando ainda havia muitos profissionais formados na modalidade normal. Conhecendo esse passado inglório, a própria categoria teria tido forças para exigir que, ao final desse período transitório, fossem ofertadas mais vagas em nível superior para formar novos contingentes de professores, mas a situação permaneceu, com maior ou menor força, e chegou aos dias de hoje como uma proposta “renovadora” de inclusão dos indivíduos no mercado de trabalho (ver nota de rodapé 10).

Infelizmente, esse aspecto depreciativo em relação à formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental não se restringe somente à lei, mas se estende às relações estabelecidas entre os próprios docentes nos ambientes de trabalho, no momento em que professores de áreas específicas parecem adquirir maior *status* social no contexto escolar, havendo inversamente uma diminuição dessa importância em relação aos pedagogos, o que poderíamos denominar de dupla marginalização.

Outro aspecto discrepante que consideramos de extrema gravidade se refere à admissão de profissionais sem formação didático-pedagógica para ministrarem disciplinas afins à sua área de formação, o chamado notório saber. Notadamente, isso nos transporta de volta à mentalidade vigente no século XVIII, quando profissionais de distintas áreas eram autorizados a exercer a docência como atividade secundária. Para Pimenta (2005), a formação didático-pedagógica é fator indispensável para se atuar na docência, introduzindo o futuro professor nos conhecimentos teóricos da profissão. Conclui afirmando que a teoria em si não é suficiente para que se conheça e se entenda o processo de ensino, mas, sem esses conhecimentos teóricos, dificilmente o indivíduo conseguirá desenvolver o ensino de forma satisfatória.

Finalmente, o que pudemos perceber ao longo dessas páginas, foi um contínuo processo de banalização da formação e da atividade docente, concretizada na desvalorização, falta de investimento, sucateamento, marginalização da formação e da profissão de professor, respaldando a conduta social de minoração do *status* e da importância do papel do professor na humanização dos alunos. Esse rebaixamento se estende às licenciaturas e à Pedagogia, o que pode desencadear uma crise ainda maior na profissão e na construção da identidade docente em

passou a fazer parte do ensino médio (EM) como itinerário a ser seguido pelos alunos que optarem por essa formação técnica. Ver exemplo do Curso Normal oferecido pelo Instituto Ivoti (disponível em: <https://www.institutoivoti.com.br/educacao-basica/curso-normal-em-nivel-medio>. Acesso em: 13 out. 2022).

pouquíssimos anos, principalmente pela falta de professores para atuar em todos os níveis de ensino ¹¹.

A construção da Identidade Docente

Recentemente, deparei-me com a seguinte frase de autoria desconhecida: “Procuramos nossa identidade até o dia de morrer. A vida é o que acontece no meio”. Com a identidade profissional não é diferente. Até o último dia em que exercemos uma profissão, estamos em processo de construção identitária, a experiência profissional que adquirimos é o que acontece ao longo dessa construção.

O tema da identidade profissional é bastante recorrente no campo da Educação, principalmente porque a atividade docente é permeada por constantes crises, especialmente, no que tange à compreensão do significado e da importância dessa profissão, assim como ao reconhecimento do valor do papel do professor na sociedade e à luta por melhorias das condições de trabalho, salário e formação.

Para Pimenta (2005, p. 18), “identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”, ao que Santos (2005) acrescenta que estamos permanentemente construindo nossas identidades a partir de nossas experiências, histórias de vida e das relações que estabelecemos com outros indivíduos, em diferentes contextos e em tempos distintos. Às afirmações de Pimenta (2005) e Santos (2005), Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 48) juntam que identidade docente se refere “[...] 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 complexas e burocráticas”, destacando a relevância relacionada aos distintos valores atribuídos, pelos discursos sociais, aos professores e à sua prática.

Assim como ocorre com os indivíduos, o campo das profissões também se modifica para buscar adequar-se ao universo do trabalho, às necessidades sociais, políticas e econômicas, e isso também deveria ocorrer com a profissão docente, principalmente se a pensarmos como uma prática social. Muitas vezes, essas mudanças são minadas por questões que vêm do passado, que estão na origem da profissão, como a baixa qualidade da formação de professores e as péssimas condições materiais já tão conhecidas e persistentes, tornando essa prática social

¹¹O acelerado desmonte da Educação no Brasil pode levar a um “apagão docente” até o ano de 2025, principalmente pelo fato de que cada vez menos alunos se interessam em ingressar nas licenciaturas e na Pedagogia e seguir a carreira da docência (informações disponíveis em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2022/05/apagao-ou-destruicao-da-docencia-no-brasil/>. Acesso em: 13 out. 2022).

bastante penosa. É no sentido de alterar essa conjuntura que a necessidade de definição de uma identidade docente renovada se apresenta (PIMENTA, 2005).

Como vimos na subseção anterior, muitos foram os estereótipos que acompanharam o perfil do professor em diferentes épocas, tais como: o professor por vocação religiosa, profissionais que mal sabiam ler, escrever e contar e que não tinham relação nenhuma com a profissão exercendo a docência, mulheres com vocação para a maternidade, professores adestrados em determinadas técnicas e métodos de ensino e, mais recentemente, houve o que Pimenta (2005, p. 20) denomina de “professores a título precário”, ou seja, embora a legislação determinasse que a docência fosse exercida somente pelos licenciados, a mesma lei permitia que alunos de graduação assumissem os postos ociosos, tanto pela carência de professores, quanto pela realidade de que, muitas das vagas ociosas ofereciam precárias condições de trabalho e remuneração e, portanto, eram rejeitadas por profissionais já licenciados.

Mas, quem é o professor de hoje? Que exigências sociais determinam o perfil desse profissional? As condições que lhes são oferecidas permitem que ele se torne o professor que se espera? Ainda não sabemos as respostas para esses questionamentos, mas sabemos que elas, possivelmente, influenciam na construção da identidade docente e passam, inicialmente, pela formação.

Em nossa compreensão, a formação de professores, inicial e continuada, não deve se restringir a um conjunto de disciplinas e conhecimentos, específicos e pedagógicos, desconectados da realidade escolar e compartimentados em um currículo que deve ser rigorosamente seguido. Nesse sentido, compartilhamos do entendimento de Pimenta (2005), que afirma que quando um curso de formação inicial pratica um ensino burocrático e cartorial, que não dá conta de assimilar as contradições inerentes à prática social constituintes do ato de ensinar, este não consegue contribuir para a construção de uma identidade docente renovada. O mesmo ocorre com a formação contínua, frequentemente pouco eficaz, pois desconsidera as antinomias da realidade escolar e da prática docente.

Uma das soluções apresentadas por Pimenta (2005) para estreitar as relações entre os conhecimentos teóricos e a realidade escolar, tanto na formação inicial quanto na contínua, é a realização de estágios supervisionados que não sejam meramente cumprimento de carga horária, nem tampouco o preenchimento de fichas e relatórios, mas que seja a oportunidade de o indivíduo entender a teoria na prática, renovando a primeira nas escolhas e tomadas de decisões que realiza na última. Complementa afirmando que o estágio é o momento de transpor a condição de ver o professor na posição de aluno à de ver-se na condição de professor.

A construção da identidade docente também se sustenta na importância que a sociedade atribui à profissão e, nos seis últimos anos, no Brasil, temos experimentado um verdadeiro aviltamento da profissão e de nós professores. Somos constantemente vigiados, amedrontados, acusados, reprimidos, perseguidos, censurados. Além disso, os cortes de investimentos públicos ocorridos no referido período, na Educação como um todo e, mais especificamente, na valorização do professor, são aspectos que sobrepesam nas práticas docentes. Muitos desistiram, tanto de continuar na profissão quanto de ingressar nela, e os que resistem, muitas vezes são assomados por incertezas, principalmente, sobre o presente e não somente sobre o futuro.

Mesmo diante de tanta adversidade, o professor ainda consegue ressignificar suas práticas, questionando-se e refletindo, diariamente, sobre seu papel social, bem como estabelecendo relações sociais importantes, com outros professores, alunos, membros da comunidade e conhecimentos, o que contribui para a construção da episteme sobre (o) ser professor, bem como para uma permanente atualização da profissão. Todos esses atravessamentos fazem parte da história do professor, de seus registros e memórias, podendo vir a ser utilizados como ponto de partida para a construção de sua identidade.

Ativar os saberes da experiência, resgatando essas memórias acerca do próprio percurso formativo, é uma atitude que consideramos fundamental no processo de construção da identidade docente. Sobre isso, Pimenta (2005) também comenta que o conhecimento não se produz por si só, nem tampouco a teoria, sozinha, instrumentaliza a prática do professor, mas os saberes da experiência podem tanto atualizar as já existentes, assim como fomentar a produção de novas teorias (PIMENTA, 2005).

O tornar-se professor se inicia bem antes do ingresso nos cursos de formação, com o acúmulo de experiências que vêm desde o tempo em que esse futuro professor ingressa na escola, ou até antes, como, em alguns casos, nas relações familiares. Esse processo construtivo e constitutivo atravessa a vida desse profissional em suas diversas relações sociais. É nesse percurso e dessa convivência que esse indivíduo vai compreendendo o que é ser docente, assimilando e questionando os valores sociais atribuídos a essa atividade no sentido de conceber suas próprias representações sobre sua profissão. E são essas representações acerca da identidade docente de uma pedagoga o que propomos investigar neste estudo.

METODOLOGIA

Nesta investigação de natureza qualitativa (GODOY, 1995, p. 21), que se caracteriza pelo esforço de investigar “[...] um fenômeno [que] pode ser melhor compreendido [...] numa perspectiva integrada”, buscamos responder ao seguinte questionamento: que representações possui uma pedagoga sobre a construção de sua identidade docente? Para isso, desenvolvemos um estudo de caso (GODOY, 1995, p. 25), o qual “[...] se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” e ainda por ser “[...] uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas [...]” (VIN, 1989, p. 23).

A análise dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo (AC) (BARDIN, 1977, p. 42), que consiste num

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens.

Godoy (1995, p. 23) acrescenta que a AC “[...] parte do pressuposto de que, por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”.

Inicialmente, foram convidadas 5 pedagogas para participarem como informantes do estudo, mas, entre silêncios e recusas, apenas uma aceitou o convite, o que nos levou a optar pelo estudo de caso.

A ideia inicial era a de realizar uma entrevista semiestruturada com a professora participante, mas, devido à incompatibilidade de horários entre professora e pesquisadora e a indisponibilidade de local adequado para isso, decidimos que a entrevista fosse convertida em questionário semiestruturado, o qual foi enviado e devolvido via aplicativo *WhatsApp*. Para nos referirmos à participante, substituímos seu nome real por um nome fictício – Mariana –, de modo que sua identidade e informações, pessoais e profissionais, fossem preservadas.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O primeiro bloco de perguntas do questionário destinou-se a determinar o perfil da professora Mariana (Quadro 1):

Quadro 1 – Perfil da professora

Ano de término da graduação em Pedagogia	2009
Idade	35 anos
Tempo de atuação na Educação	16 anos na Educação, dos quais, 13 como regente de sala
Turma em que atua atualmente	1º ano do ensino fundamental

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao questionário semiestruturado (2022).

O dado que mais nos chamou atenção foi sobre o tempo de atuação da professora. Mariana começou a atuar na Educação ainda muito jovem, aos 19 anos, antes mesmo de concluir sua graduação, mas somente assumiu a regência de uma sala na mesma época em que se graduou. Essa informação nos pareceu relevante, principalmente, pelo fato de Mariana fugir ao estereótipo mencionado por Pimenta (2005), de professor a título precário.

Pelas discussões tecidas ao longo deste texto, notamos a precariedade que permeia o campo da formação de professores, oriunda de distintas situações, dentre elas, a fragilidade teórica. Pimenta (2005) afirma que a teoria em si não é suficiente para que se conheça e se entenda o processo de ensino, mas, sem os conhecimentos teóricos, dificilmente o professor conseguirá ensinar. E essa base teórica mínima somente se adquire a partir da conclusão do curso de formação inicial de professor, complexificando-se e estendendo-se ao longo de toda sua vida profissional.

O segundo bloco de perguntas se voltou, especificamente, ao tema da identidade docente (Quadro 2).

Quadro 2 – Identidade Docente

Qual sua representação sobre identidade docente?	Para mim, a identidade docente é como o docente se percebe dentro da educação, que visão tem sobre sua função e importância em sala, como ele se percebe quanto ser humano e cidadão, seus valores, sua visão de mundo, suas experiências e vivências. A identidade docente é junção complexa dos aspectos pessoais e profissionais do docente.
Em seu entendimento, como se dá o processo de construção da identidade docente?	A formação da identidade do docente, para mim, se dá por todas as vivências pessoais, estudos, experiências profissionais, autoavaliação, observações e análises; se dá por um conjunto de aspectos que o docente tem durante sua caminhada profissional e pessoal.
A partir dos registros e memórias, de vida, acadêmicos e profissionais, como se dá o processo de construção de sua identidade docente?	Desde de pequena tive como referência profissional meu pai e minha mãe. Meu pai, um ótimo vendedor, muito organizado em tudo que fazia, muito pontual com suas obrigações e honrava com sua palavra. Minha mãe, uma excelente professora, eu sempre observava a relação dela com seus alunos e com as famílias, muito acolhedora, atenciosa e empática. Pude fazer essas observações, pois estudava na escola em que minha mãe trabalhava. Nessa mesma escola, tive muitas referências de professores e muitas experiências que ajudaram na minha formação pessoal, e que complementavam a educação dos meus pais. Quando a pedagogia entrou na minha vida, já tinha uma ideia da importância da profissão para a vida das pessoas, por isso, me dedicava bastante nos estudos. Durante a faculdade, tive a oportunidade de estagiar em uma escola particular dentro de sala de aula sendo apoio pedagógico para alunos do projeto de inclusão. Essa oportunidade me propiciou assistir as aulas de muitas professoras, foi enriquecedor, pois via na prática tudo que eu estudava na teoria, assim ia construindo a minha identidade. Observava, vivenciava e analisava todos os dias a inclusão, os desafios, as estratégias, as frustrações, as conquistas, as metodologias, os objetivos, participava do processo educacional. Tive a chance de estagiar com muitas profissionais maravilhosas e aproveitava cada oportunidade. Quando me formei, nessa mesma escola, ganhei uma sala de aula, nela coloquei em prática o que havia estudado na faculdade e o que havia aprendido nas experiências do estágio. Assim, minha identidade docente se dá, até hoje, por referências, análises, práticas, avaliações, estudos, observações, curiosidades, construções e reconstruções.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao questionário semiestruturado (2022).

Corroboramos as palavras de Mariana à primeira pergunta sobre sua representação de identidade docente, ou seja, a professora entende ser uma atividade de percepção e de autopercepção, a qual auxilia o professor no percurso de compreender o que é ser docente e de delinear suas próprias concepções sobre sua profissão e sobre si. Além disso, conforme Mariana, no decurso da construção da identidade docente, o professor também assimila e reflete sobre os valores sociais atribuídos a essa atividade, o que pode influenciar, em maior ou menor medida, sua prática.

Seu entendimento atavia as afirmações de Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 48) de que identidade docente se refere “[...] 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 complexas e burocráticas”, destacando a relevância relacionada aos distintos valores atribuídos, pelos discursos sociais, aos professores e à sua prática.

Ao ressaltar a importância das experiências e vivências pessoais, acadêmicas e profissionais, Mariana demonstra uma compreensão muito alinhada às de Pimenta (2005) e de Santos (2005), ou seja, a construção da identidade docente se dá por meio das experiências e relações que sujeitos historicamente situados estabelecem com outros sujeitos, com seu entorno e com os conhecimentos que adquire e ressignifica, denotando que estamos permanentemente nos transformando e construindo nossas identidades em diferentes contextos e em tempos distintos.

Sua resposta à segunda pergunta demonstra uma compreensão ampla acerca de como ocorre o processo de formação da identidade docente, ou seja, não se restringindo aos cursos de formação e aos conteúdos de seus currículos, abrangendo, ademais da formação técnica, experiências de vida, acadêmicas e profissionais, bem como a permanente autoavaliação. Nesse sentido, Pimenta (2005, p. 18) afirma que “identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Acrescentamos a esse processo as experiências estético-culturais, além da luta por melhores condições materiais para o exercício da profissão, perpassando por questões primordiais, como valorização do professor e melhores salários.

O relato de Mariana na terceira pergunta nos oferece diversas passagens de suas memórias e registros formativos, a começar pela influência que seus pais exerceram em suas escolhas profissionais. Organização, pontualidade, compromisso, empatia, atenção, acolhimento, são características que inspiraram Mariana a buscar na formação docente sua

realização profissional. A relevância atribuída pela professora a essas primeiras experiências de vida, reafirma a ideia de que a formação docente se inicia bem antes do ingresso nos cursos de formação, com o acúmulo de experiências que vêm desde o tempo em que esse futuro professor ingressa na escola, ou até antes, como, em alguns casos, nas relações familiares. Esse processo construtivo e constitutivo atravessa a vida desse profissional em suas diversas relações sociais. É nesse percurso e dessa convivência que esse indivíduo vai compreendendo o que é ser docente, assimilando e questionando os valores sociais atribuídos a essa atividade no sentido de conceber suas próprias representações sobre sua profissão.

Segundo assinala, quando a Pedagogia entrou em sua vida, ela já tinha a compreensão da importância social da profissão. Por seu relato memorial, verificamos que essa percepção é decorrente de seu contexto familiar mais próximo, como ela mesma cita. A percepção de Mariana vai de encontro ao majoritário posicionamento político-social em relação à profissão e ao professor, o que acarretou um *continuum* de diminuição do *status* e da importância do papel do professor na humanização dos alunos, provocando graves crises, especialmente, no que tange à compreensão do significado e da importância dessa profissão, assim como ao reconhecimento do valor do papel do professor na sociedade.

Mariana também resgata memórias de sua formação docente, salientando a importância do estágio. Para Pimenta (2005), o estágio representa uma oportunidade para estreitar as relações entre os conhecimentos teóricos e a realidade escolar, tanto na formação inicial quanto na contínua, sendo necessário que estes não se restrinjam meramente ao cumprimento de carga horária, nem tampouco ao preenchimento de fichas e relatórios, mas que seja o momento de o indivíduo entender a teoria na prática, renovando a primeira nas escolhas e tomadas de decisões que realiza na última.

Finalmente, é evidente a satisfação de Mariana em compartilhar conosco as memórias do momento em que “ganhou” uma sala de aula, em alusão à ocasião em que se tornou regente, o que somente ocorreu após a conclusão de sua graduação, quando, pressupomos, já havia adquirido os conhecimentos teóricos mínimos para o exercício da docência. Para Pimenta (2005), embora a teoria em si não seja condição suficiente para que se conheça e se entenda a realidade e as contradições do processo de ensino, sem os conhecimentos teóricos, dificilmente o indivíduo conseguirá ensinar. Nesse sentido, o processo formativo é fator indispensável para se atuar na docência, introduzindo o futuro professor nos conhecimentos teóricos didático-pedagógicos, assim como específicos, inerentes à área do conhecimento ou nível de ensino no qual venha a trabalhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre o tema da formação da identidade docente no Brasil apresentam-se bastante recorrentes, estando atreladas, principalmente, à própria história da formação de professores no país, profundamente marcada por longos períodos de descaso, desvalorização, censura e, até mesmo, de crise identitária.

Nesse sentido, o que nos interessou neste estudo de caso (GODOY, 1995) foi responder ao seguinte questionamento: que representações possui uma pedagoga sobre a construção de sua identidade docente? Para isso, delinhamos os seguintes objetivos: geral – investigar que representações possui uma pedagoga acerca da construção de sua identidade docente a partir de seus registros e memórias sobre esse processo; específico: refletir sobre o modo como vem ocorrendo o processo de formação de sua identidade docente, considerando esse percurso como permanente, complexo, subjetivo e historicamente situado.

Um aspecto que emergiu das memórias da participante se referiu à reflexão em torno dos valores sociais atribuídos à profissão, os quais, sabemos, interferem, em maior ou menor medida, na autoimagem que o professor constrói e na compreensão que tem da profissão. Os estereótipos imputados à categoria são representativos das péssimas condições materiais atreladas ao exercício da docência até os dias de hoje.

A despeito de toda essa conjuntura apresentada, muitas vezes desvantajosa para o professor, pelo compartilhamento das memórias e registros da participante, foi possível verificar que ela nos transmite seu sentimento de realização profissional, o qual fica evidente no momento em que afirma, com segurança, reconhecer a importância social de sua atuação e de sua profissão. E é esse reconhecimento que, em nossa compreensão, pode contribuir tanto para uma transformação social e, em maior medida, para uma renovação da identidade da profissão docente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: CC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 out. 1996.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Álvaro M., VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

GODOY, Arilda S. Pesquisa Qualitativa – tipos fundamentais. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

MENEZES, Ebenezer T. de. **Verbete método lancasteriano**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/metodo-lancasteriano/>. Acesso em: 10 out. 2022.

PIMENTA, Selma G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma, G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A Educação e a Ilusão Liberal**. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1981. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20a%20Ilus%C3%A3o%20Liberal.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 3.810**, de 19 de março de 1932. Regula a formação técnica para o Distrito Federal, com a previa exigencia do curso secundario, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/LF/impresso/decreto-n-3-810-de-19-de-marco-de-1932-regula-a-formacao-technica-para-o-districto-federal-com-a-previa-exigencia-do-curso-secundario-e-transforma>. Acesso em: 12 out. 2022.

RIO DE JANEIRO. Casa Civil. **Lei Geral do Ensino**, de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: CC, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio. Acesso em: 13 out. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação. **Decreto nº 27**, de 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. São Paulo: SGP/DDI, 1890. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>. Acesso em: 11 out. 2022.

SANTOS, Clara. A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. **Interações: Sociedade E As Novas Modernidades**, Coimbra, v. 5, n. 8. Disponível em: <https://interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/145>. Acesso em: 15 out. 2022.

SAVIANI, Dermeval. História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/3735/2139>. Acesso em: 10 out. 2022.

TEIXEIRA, Anísio E. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. **Boletim de Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1/2, jan./jun. 1932, p. 110-117. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/reorganizacao.html>. Acesso em: 12 out. 2022.

VIN, Robert K. **Case study research: design and methods**. Newbury Park: Sage Publications, 1989.