

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS DIMENSÕES PSICOSSOCIAIS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

*REPRESENTACIONES SOCIALES Y SUS DIMENSIONES PSICOSOCIALES EN LA FORMACIÓN
DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE*

Whisney Luiz Pereira Messias¹

Resumo: As representações sociais de professores sobre a profissão e as implicações na identidade profissional e no exercício da docência é o objeto de estudo deste artigo. As representações sociais são definidas como formas de conhecimento prático, estruturadas por correntes de pensamentos que estudam o senso comum e dele extraem o conhecimento para estabelecer os sentidos, as ideias e as imagens que circulam pela comunicação nas relações e interações entre as pessoas e que produzem comportamentos e atitudes que são socialmente compartilhados entre os grupos de pertencimento. Sendo a profissionalização definida como atos e eventos, selecionados direta ou indiretamente, que melhoraram o desempenho do trabalho profissional. Os estudos atuais demonstram que as representações sociais que demarcam a forma como os professores se percebem e como são percebidos pelos outros e que conformam sua identidade, são permeados por substratos que confortam uma visão profissional da docência baseada na dedicação, no sacrifício e na abdicção, sendo apresentadas como desprestígio intelectual, social e profissional, sentida conscientemente pelos professores.

Palavras chaves: Representações. Identidade. Profissionalização.

Resumen: *Las representaciones sociales de los maestros sobre la profesión y las implicaciones para la identidad profesional y en la profesión docente es el objeto de estudio de este artículo. Las representaciones sociales se definen como formas de conocimiento práctico, estructurado por las corrientes de pensamiento que estudian el sentido común y extraer conocimiento para establecer las direcciones, las ideas e imágenes que circulan en la comunicación en las relaciones e interacciones entre las personas y producen comportamientos y actitudes que son socialmente compartidos entre los grupos que pertenecen. Los estudios actuales demuestran que las representaciones sociales que describen cómo los profesores perciben a sí mismos y cómo son percibidos por los demás y que conforman su identidad, están impregnados por sustratos que la comodidad de una visión profesional sobre la base de la dedicación a la enseñanza, el sacrificio y la abdicación, que se presenta como un prestigio intelectual, social y profesional, consciente sentida peros los profesores.*

Palabras claves: *Representaciones. Identidad. Profesionalización.*

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a preocupação com a profissão docente ganha destaque na sociedade contemporânea², impulsionada por grandes debates sobre a melhoria da qualidade da educação, da escola pública e do desempenho dos alunos. Essas preocupações, no entanto, revelam um discurso mais político, do que das condições existenciais e de valorização da profissão, pois o que se observa atualmente são professores inseguros com seu desempenho, desmotivados, com baixa autoestima e com expressiva crise de identidade, condições que desqualificam a profissão de professor e compromete a formação de uma identidade profissional rumo a sua profissionalidade.

Gatti (2011), a partir de estudos e levantamento de dados socializados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, nos faz pensar nas implicações que a desprofissionalização, por meio da desvalorização profissional para o futuro da educação escolar que, certamente, não se mantém sem a presença efetiva do professor, pois a referida autora afirma que independentemente de qualquer avanço de ordem científico e tecnológico, o professor jamais poderá ser substituído, uma vez que sua atuação traz uma carga significativa de culturas, subjetividades e valores, que são próprios do humano e que, nenhuma máquina é capaz de reproduzir com a mesma eficiência.

Freire (2011) afirma que educação é, antes de tudo, o encontro entre homens e mulheres, compartilhamento de saberes, de utopias³, que se trata de uma prática estritamente humana, por isso construída historicamente, dentro de contradições que devem ser evidenciadas, problematizadas, como meio de, cada vez, fortalecer a condição profissional daqueles que contribuem para institucionalizar o processo educativo da humanidade.

² De acordo com Harvey (2010) a sociedade contemporânea é demarcada pelos padrões do debate que definem o modo do discurso e o estabelecimento dos parâmetros para crítica cultural, política e intelectual. O pós-modernismo privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na definição do discurso cultural e a fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais.

³ Aqui utopia é compreendida como a força motriz que energiza o ser humano para buscar as transformações necessárias à mudança da realidade imediata e ampliada, da qual necessitamos para minimizar as fissuras sociais, de grupos que foram e, ainda, são marginalizados, explorados e impedidos de acessar com a mesma o artefato cultural da humanidade (FREIRE, 1992).

Sem desconsiderar esse caráter estritamente humano no processo educativo, a inserção de uma nova base científica – tecnológica agregada à informática vem provocando uma mudança significativa na educação e na produção de bens para o capital, afetando profundamente o trabalho de modo geral e em particular a profissão docente, pois na nova lógica da flexibilização dos mercados e dos postos de emprego flutuantes, todos os trabalhadores são obrigados a submeter-se a precárias condições de trabalho, a renunciar direitos trabalhistas e se adaptar a um conjunto de parâmetros e diretrizes com medo de ficar sem emprego.

Para Frigotto (2000) a crise do trabalho assalariado não só aumentou um exercito de desempregados, mas também, a não necessidade de milhões de trabalhadores em consequência de uma nova base científico-tecnológica que permitiu o aumento da produtividade.

Associado a essa crise do trabalho se consolida uma visão neoliberal de mercado que propaga um discurso conservador, utilitarista e individualista como única via possível de sociabilidade humana, justificando a exclusão e a desigualdade social como mera consequência do esforço pessoal, em que o fracasso ou sucesso na sociedade são medidos pela dedicação e competência dos indivíduos.

Assim, cabe a educação e aos processos formativos qualificarem os futuros trabalhadores para o mercado de trabalho, bem como garantir requalificação aos já inclusos nesse mercado, a fim de garantir-lhes melhores empregos, maior produtividade e consequentemente mobilidade e ascensão social, embora, na maioria dos casos, esse processo escolarização não tenha significado ascensão social, uma vez que não só a profissão de professor, mas tantas outras tem se mostrado meio de proletarização do ser humano, marcada pela precarização das condições de trabalho, o que para Frigotto (2000, pp. 44,45),

Uma vez mais afirmar-se que a inserção e o ajuste dos países “não desenvolvidos” ou em “desenvolvimento” ao processo de globalização e na reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação [...] trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para a gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, consequentemente, para a “empregabilidade”.

As máximas destacadas pelo autor colocam em xeque outra dimensão da vida humana que se constrói, na nossa compreensão, a partir de princípios morais que foram suplantados pela lógica mercadológica do neoliberalismo. Queremos dizer com isso que, para além das exigências da atual conjuntura da sociedade capitalista é necessário destacar outros elementos subjacentes a condição humana. É comum identificarmos profissionais, tanto no campo da educação, quanto fora dele, com um grau de formação indiscutível, mas com comportamentos que colocam em xeque essa mesma formação, pois a partir de uma compreensão que pela “corrida” em busca de “um lugar ao sol” vence quem tem maior competência e que no jogo dessas buscas “tudo vale”.

Assim, a crise na sociedade moderna aprofundou a desigualdade social, o desemprego estrutural e a precarização do trabalho, mais ao mesmo tempo, acelera o atrofiamento das relações entre os homens, influenciando na forma como vê a si e o outro. Esse atrofiamento nas relações humanas são reveladores de um processo social em que o ter é supervalorizado em relação o ser, tendo o dinheiro como principal articulador da vida das pessoas e de suas relações sociais, aponto de Moscovici (2011) defini-lo como poder quase divino, que se encarrega de transformar os signos, de quantificar as relações e valorar os sabores e objetos.

Para Moscovici (2011) não é mais no frente a frente e no corpo a corpo que as relações se constroem, mas no abismo das representações sociais que separam o próximo do distante, que mergulha o homem na solidão e no isolamento e lhe confere o direito de pensar e ver as coisas do seu lugar, a partir de sua posição conferida nas relações e interações com outros homens, criando um movimento dinâmico onde nada mais tem valor absoluto, onde tudo é dependência, apego, contato e mudança. Esse uso do termo fortalecido pela ideia de liquidez de Bauman (2011).

Assim, os seres humanos se distanciam do grupo mais próximo e se aproximam dos que estão mais distantes, através de soluções tecnológicas como a internet, celulares e outros recursos do mundo moderno, que cria afinidades superficiais, deformam e minimizam as relações entre os homens em simples troca de produtos.

Este cenário da sociedade contemporânea vislumbrar uma eficiência da escola em relação a manutenção do status quo organizado para ampliar o poder da conjuntura que

mantem a diferenciação de classes. Ao se referir a produtividade da escola improdutiva, Frigotto (2006) aponta que as novas roupagens ou máscaras do capitalismo que ganharam força neste século são transplantadas e reproduzidas nas escolas como único meio de construir e produzir conhecimento.

As categorias apresentadas à educação como a qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade, defendidas pela teoria do capital humano, intensificam cada vez mais a subordinação da educação aos processos capitalistas de produção de bens e consumo, transformando as relações e os direitos sociais em mercadoria e os professores em meros agentes reprodutivos desse sistema, cada vez mais desvalorizados e desprofissionalizados.

Dessa forma, fatores considerados importantes para a valorização profissional (salários, formação e condições de trabalho) não dão conta de explicar as dificuldades que os professores têm de compreender a profissão e a carga de sentidos que ela carrega em relação a conformação identitária, daí a necessidade de estabelecermos conexões entre a dimensão profissional e os atravessamentos psicossociais para pensar a identidade docente, buscando compreender as representações sociais de professores sobre sua profissão e as implicações na conformação identitária e no exercício da docência.

Para compreender esse processo, nos fundamentamos no enfoque qualitativo da pesquisa científica que toma o processo de observação e análise da realidade dos sujeitos como premissa para coleta de informações acerca dos fatos e fenômenos que se procura estudar.

Para Minayo (1994) a pesquisa qualitativa responde as questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Assim, a investigação ocorreu no município de Almeirim, localizado na região norte do Brasil, na margem esquerda do rio Amazonas, oeste do Estado do Pará com a participação de 44 professores ingressos no curso de pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, por meio do Programa Nacional de Formação de Professores

– PAFOR que trabalham na rede de ensino do município de Almeirim, atuando de 1º ao 5º ano do ensino fundamental e na educação infantil, tanto no espaço urbano quanto no rural.

Para o alcance desta investigação, optamos pela pesquisa qualitativa descritiva-explicativa, pois este tipo de investigação registra fatos, analisa-os, interpreta-os e identifica suas causas. Por exigir maior investimento em síntese, teorização e reflexão a partir do objeto de estudo a pesquisa explicativa procura identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos ou variáveis que afetam o processo, buscando definir os modelos teóricos e gerar hipóteses ou ideias por força de deduções lógicas.

A técnica de coleta de dados empregada aos professores foi a entrevista semiestruturada, organizada a partir de um roteiro de perguntas abertas que direcionou uma conversa intencional com os participantes, sem esquemas rígidos de questões. Em decorrência de trazermos elementos da vida pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas, com a finalidade de coletar informações sociodemográficas dos professores e opiniões sobre a profissão docente e atuação profissional. Compreendemos que tal instrumento, colabora com o investigador na tabulação e análise de dados, pois as respostas dos investigados, sendo mais diretas e objetivas, com poucas opções de escolhas, expressam especificidades objetivas do objeto investigado.

Os dados foram submetidos à uma das técnicas de análise de conteúdo a partir de Bardin (2009), optando-se por explicitar as representações sociais e os sentidos e significados das respostas obtidas no que concerne a profissão docente e sua identidade profissional, alocando as respostas em agrupamentos por unidades de contexto e unidades de sentido, a fim de definir uma grade de categorias temáticas por considerá-las relevantes para a compreensão do fenômeno estudado, na perspectiva de estabelecer relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações, ultrapassando a simples descrição de informações.

Em termos operacionais, Bardin (2008) apresenta seis técnicas de análise, são elas: a análise categorial, a análise de avaliação, a análise da enunciação, a análise proporcional do discurso, a análise da expressão e a análise das relações. Na pesquisa desenvolvida foi utilizada a técnica de análise categorial, dentro da análise do conteúdo, que segundo

Bardin (2008, p.199) “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo agrupamento analógicos”.

A profissionalização e a identidade docente na sociedade contemporânea

A partir dos argumentos iniciais expressos anteriormente, é possível afirmar que o trabalho docente sofreu ao longo da história uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram a uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, aproximando-os cada vez mais das condições e interesses da classe operária.

Essas colocações contribuem para pensarmos a autonomia docente como bandeira de luta que deve ser assumida pelo profissional da educação com toda carga de variabilidade que ela assume dentro da educação, quer seja, a autonomia da sala de aula, quer seja, da sua formação.

Contreras (2002) defende a autonomia docente como condição para garantir um processo de profissionalização que se distancie do atual perfil apontado pelas produções teóricas e acadêmico-científicas. Segundo ele, a falta de autonomia é, sobretudo, a perda do sentido ético implícito no trabalho do professor; é a falta de controle sobre o trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução, que se traduz numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional.

Alguns dos discursos mais atuais (NÓVOA, 1992; GATTI, 2011; POPKEWITZ, 1992; VEIGA, 1998, SACRISTÁN, 1991), apontam para a profissionalização da atividade docente como condição para a preparação dos professores e de suas condições de trabalho, o que implicaria conceder maior autonomia, maiores privilégios, resgate social e credibilidade da profissão.

Para Popkewitz (1992, p.40) a profissionalização não é uma palavra neutra e universal, desprovida de intencionalidades, mas, sobretudo uma construção social, cujo conceito muda de acordo com o tempo e espaço e com a finalidade empregada pelas pessoas e pelas condições sociais e ainda:

[...] uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais que as pessoas a utilizam. Não é uma palavra neutra que possa ser incorporada com facilidade e não pode ignorar as lutas políticas, os movimentos voltados para a construção da profissão. A profissão estabelece diferenças qualitativas com relação ao ofício, à ocupação ou ao emprego. O rótulo profissão “é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública”.

Dessa forma, para Popkewitz (1992) o termo profissionalização só pode ser entendido no contexto social das profissões e nas suas múltiplas interpretações para descrever a formação social do trabalho, a especialização do processo produtivo e principalmente o modo como cada profissão funciona. Em outras palavras, pensar na profissionalização é se reportar à profissão e na carga de sentidos que carrega bem como na formação que a compõe como parte do seu processo de constituição. Isso implica dizer na visão de Veiga (1998, p.153) que:

A profissionalização docente deve ser entendida no bojo de um conceito de profissão mais social, complexo e multidimensional; fundamentada nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social. A afirmação e o prestígio social da profissão tem que andar junto com o processo de valorização da escola que queremos pública, democrática e de qualidade. E esta qualidade depende também do desempenho profissional dos professores intimamente ligado às necessidades do contexto.

Sacristan (1991, p.37) reforça o que vimos afirmando até aqui quando ressalta que:

[...] o movimento de profissionalização do magistério é um processo complexo de mudança social no qual estão envolvidos diversos grupos de atores e diversificadas entidades e organizações que defendem visões muitas vezes opostas. Portanto, não é um processo simplificado. Assim, várias ações políticas de resistência e contestação fazem parte desse processo.

Podemos destacar alguns estudiosos que fomentam a discussão acerca da profissionalização docente e contribuem para amadurecer a condição do docente na contemporaneidade.

Burbules e Densmore apud Séron (1999) afirmam que a razão básica para explicar a impossibilidade da profissionalização é a composição social do grupo: sua feminização, que impede o fortalecimento das características que consolidam uma profissão; a baixa

origem social que determina objetivos modestos; o personalismo e o individualismo, com que os docentes entendem a autonomia.

Hypólito (1999, p.86) denuncia que a visão hegemônica da profissionalização enfraquece a sua concretização, uma vez que os sujeitos desse processo “estão imersos em relações desiguais de raça, sexo e classe social”. Veiga et al. (1997, p.87) afirma que “a fragmentação do processo de trabalho pedagógico repercute na formação do profissional da educação, contribuindo para sua desqualificação”.

Garcia (2011) se detém ao individualismo/isolamento do professor destacando as inúmeras tarefas individuais realizadas pelo professor e poucas atividades coletivas e, praticamente, pouco ou quase nenhum tempo para o convívio com os colegas, alunos e pais assim como a exposição aos riscos psicológicos que envolvem a atividade docente, materializado no estresse ou mal estar docente como uma sensação de frustração psicológica ou física decorrente das condições precárias de trabalho, de falta de valorização profissional bem como a ansiedade, a tensão, a insegurança e a instabilidade vivenciadas pelo professor provenientes da intensificação do tempo de trabalho.

Profissionalização, para Aguiar e Melo (2005, p. 976,) envolve “[...] um conjunto imbricado de processos/movimentos que se articulam na direção de promover condições satisfatórias para a melhoria da formação e identidade profissionais”. Com isso, as autoras evidenciam a necessidade de se (re)pensar a formação do professor e a carreira profissional.

Essas questões implicam considerar a profissionalização como um processo que se constitui também, a partir de explicações sobre as consequências das mudanças ocorridas na percepção dos professores sobre si e das interações realizadas em espaços sociais determinados. Segundo Scoz (2012) a identidade profissional dos professores tem sido discutida com muito destaque nos últimos anos, principalmente porque afeta diretamente suas perspectivas de formação e de atuação profissional.

Para Deschamps e Moliner (2009) uma identidade pode ser compreendida numa dupla constatação de semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o grupo. São essas categorias explicativas que interverem na elaboração do conhecimento e de crenças

sobre si mesmo, sobre o outro e sobre os grupos de pertença e de não pertença e que configuram a base de toda identidade, seja ela social ou individual. Assim, a identidade social é demarcada pelo sentimento de semelhança com alguns outros, já a identidade individual se refere a um sentimento de diferença em relação a esses mesmos outros. Essa definição é compartilhada com Deschamps e Moliner (2009, p.23) quando afirma que:

[...] todo individuo seria caracterizado, de um lado, por traços de ordem social que assinalam sua pertença a grupos ou categorias; e de outro, por traços de ordem pessoal, atributos mais específicos do indivíduo, mais idiossincráticos.

Dessa forma, a identidade profissional docente é marcada por características pessoais, como a historia de vida, perspectivas, sentimentos e imagens pessoais da profissão e por traços coletivos, saberes, formação, conteúdos específicos, autonomia que formam a base da profissão docente.

Contudo, outras forças têm operado na configuração da identidade profissional do professor, de qual modo que dispersa a categoria, minimizando sua capacidade de atuação política. Exemplo disso são as diferenciações que hoje se estabelecem entre ser professor efetivo, ser professor contratado, ser da educação infantil ou do ensino superior, ter maior ou menor tempo de atuação, estar lotado na zona urbana ou rural, estar vinculado ou não a um campo curricular com maior ou menor prestígio. Essas são diferenciações que, a nosso ver, também colocam em crise a identidade profissional do professor e que são reforçadas, não só pelo sistema educacional, mas dentro da própria categoria.

Dessa forma, as imagens e sentidos da profissão docente atrelada à atividade missionária, ao sacerdócio, a feminização e ao parentesco, apesar de não serem construídas pelos professores, criam uma relação simbólica do eu professor. As ideias, imagens e sentidos de um profissional sacerdotal, dedicado que desenvolve suas atividades por amor a profissão e aos alunos, não só descaracteriza, desprofissionaliza e desvaloriza a profissão docente, mas também caracteriza-a como uma pseudo-profissão.

O sacrifício, a abdicação de realizar outras atividades em nome do dever, da responsabilidade e da dedicação ao magistério, suscita uma visão sacerdotal entre os

professores, como imagem figurativa, ou seja, onde as representações sociais se ancoram e se objetivam e que desqualifica a profissão docente, como já apontada por Gatti (2011) e Nóvoa (1992).

Soma-se a esses elementos representacionais o comprometimento, a responsabilidade, o amor, o sacrifício, a abdicção, o sacerdócio como elementos figurativos que reforçam sentidos da identidade docente e, por consequência, da profissão que desqualificam o professorado e minimizam a possibilidade de prestígio social. Em outras palavras, os próprios professores reforçam determinados discursos que contribuem para a desqualificação da profissão.

Assim sendo, de um lado, é na produção de sentidos sobre a profissão docente, que os professores formam sua visão sobre como devem atuar nos espaços educativos, num processo dinâmico de construção e reconstrução permanente de seus saberes, de suas práticas, crenças e valores e de sua formação e atuação profissional. Por outro lado, esse processo se constitui na medida em que cada professor também reconstrói a definição de si mesmo, pelas diversas formas de atuar no mundo e por meio de sua trajetória de vida – familiar, escolar e profissional – que permitem reconfigurar sua atividade e as formas de relações.

Para Scoz (2012) é essa abordagem dialética da identidade, do eu e do grupo, que nos permite relacionar aspectos das relações individuais com aspectos das relações sociais, políticas, econômicas e históricas, sendo a história e o social influenciador da participação individual na substância humana. Scoz (2012, p.28) no dialogo com Ciampa (1998) afirma que a “identidade é movimento de concretização de si, que se dá necessariamente porque é o desenvolvimento do concreto, e contingencialmente porque é a síntese de múltiplas e distintas determinações”.

Portanto, o processo de construção da profissão docente também se materializa nas questões valorativas, simbólicas e representacionais e, talvez, com mais força do que se imagina, pois apesar dos esforços do grupo dos professores em mudar suas condições de vida e trabalho, pouco ou quase nada, se percebe de mudança na visão individual e social que eles têm de si e dos outros profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao suplantar o sentido da docência, na perspectiva da atuação crítica e reflexiva em relação ao processo de formação humana pela vida da educação escolar e os reflexos desse processo para possíveis transformações sociais, ou seja, para o efetivo da práxis (Streck et al., 2008), pela representações do sacrifício profissional, os professores perdem a dimensão do que é realmente importante na definição de sua profissão e conseqüentemente não conseguem realizar um contra discurso que privilegie os aspectos da profissionalização do magistério, principalmente dos aspectos da formação, da valorização e do trabalho coletivo.

Essa relação simbólica da profissão docente ligada ao “ofício”, ao “sacerdócio” e a atividade missionária assinala uma preocupação constante da maioria dos estudiosos e dos trabalhadores da educação que lutam por uma definição mais consistente da profissionalização, o que implica dizer que qualquer movimentação impactante na desconstrução dessas representações sobre o exercício da docência deve partir de um conjunto de definições claras da profissão – habilidades, competências, conhecimento e saberes teóricos e práticos necessários – mas também, na obtenção da autonomia profissional como valor essencial para a construção de sua identidade.

Tanto as imagens construídas em torno do que seja ser professor, quanto os sentidos que justificam essas imagens reforçam nossa compreensão de que repensar a condição do professor na sociedade brasileira exige um esforço para desconstruir essas representações sociais, no sentido de potencializar uma auto identificação dos professores com elementos da profissionalização que são comuns as demais áreas, ressaltando algumas especificidades que são próprias do contexto escolar e que devem ser consideradas no processo de pensar a profissionalização e a identidade docente.

É um paradoxo que em tempos de luta oriundas da organização da categoria dos professores, que os elementos relacionados a uma condição de subserviência se mostrem presentes e com bastante intensidade, que na nossa avaliação, já deveriam ter ruídos e entrado em colapso em função desses próprios movimentos que os professores realizam, baseado numa pauta de educação da diversidade, de uma educação de qualidade, numa

pauta da atuação do professor, visando à transformação da sociedade.

Percebe-se então, que embora exista um esforço entre os professores e um movimento político oriundo de suas próprias lutas por uma profissionalização da atividade docente, outros elementos, que não deveriam mais compor as imagens figurativas da profissão docente se mostram presentes, com um poder de desarticulação, desmobilização e desprofissionalização a perder de vista.

Nesse sentido, a ausência do reconhecimento de outras forças que também operam no processo de definição da identidade docente, assim como da profissionalização alude a construção de um grupo de pertencimento, desvinculado de elementos de ordem cultural, social e político, portanto, constituído dentro de uma lógica de poder que operam na condição de colocar o professor, assim como a escola, numa situação de subserviência a um projeto de sociedade pouco comprometido com a humanidade em sua totalidade.

A profissão docente ao ser compreendida numa perspectiva psicossocial, sobre a natureza do ser professor e os aspectos que permeiam as condições de trabalho, a valorização profissional e a identidade docente trazem grandes contribuições para a pesquisa, a discussão e o estudo da formação acadêmica e da carreira profissional.

Portanto, outras questões devem ser pensadas como parte da compreensão em relação a profissionalização e a constituição identitária do professor. Se considerarmos que essas duas questões são afetadas por discursos externos a categoria profissional, logo é possível depreender que outros elementos figurativos também atuam no processo de desprofissionalização e na constituição de uma identidade docente permeada por elementos inadmissíveis em outros contextos profissionais.

A partir dos resultados da investigação é possível elucidarmos algumas sugestões a partir dos referenciais teóricos apresentados sobre a constituição da identidade profissional dos professores, descritos a seguir:

- Organização de um amplo debate sobre os fatores considerados essenciais a profissionalização docente, que contemple a situação do professor no cenário contemporâneo da sociedade moderna, explicitando a questão salarial, a formação e

as condições de trabalho em que se desenvolvem as práticas educativas.

- Revisão do currículo de formação de professores no contexto das universidades brasileiras que considere uma base nacional comum, independente da área curricular em que o professor desenvolve a profissão, tomando como referência componentes curriculares que fortaleçam uma identidade profissional docente baseada em elementos construídos a partir das características de uma profissão, mas que considere o contexto em que se desenvolve a profissão docente, ou seja, a sala de aula, a escola, as dimensões humanas, relacionais e éticas.
- Organização de momentos coletivos entre os professores (seminários, simpósios, congressos) para a socialização e divulgação de experiências de formação inicial e continuada, baseadas nos princípios da profissionalização docente;
- Fortalecimento de um discurso da profissão docente que desconstrua as imagens, os sentidos e os conceitos que circulam entre os professores de um profissional sacerdotal, que se sacrifica pelo aluno, pela escola e pela nação, principalmente pelas vias sindicais;
- Investimento na formação em serviço na busca de aproximar os discursos e as teorias das práticas docentes, com o intuito de refletir sobre as práticas e contextualiza-las;
- Promoção de eventos culturais entre os professores que fortaleçam os vínculos profissionais e a socialização de uma imagem dignificada da profissão.
- Fomentar estratégias de formação contínua para professores que tenham como eixos a valorização da experiência e do saber docente;
- Organização da carreira do professor como estratégia de valorização profissional, considerando a formação, a remuneração e o exercício profissional nas escolas como tripé essencial da profissão docente.

É preciso que as movimentações em torno da profissionalização docente sejam colocadas, verdadeiramente, na agenda das discussões educacionais e problematizadas quanto aos interesses a que estão servindo como meio de potencializar um conjunto de

críticas que fortaleçam a concretude de propostas formativas e valorativas mais adequadas em cada contexto educacional e social e que leve em consideração as experiências acumuladas pelos professores. No dizer de Nóvoa (1992), que se construa um processo de formação sem desconhecer a condição de sujeito histórico do professor, de produtor de cultura (HALL, 2006; CUCHE, 2002), como condições subjacentes ao ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar, Márcia da S.; Melo, Márcia Maria de O. (2005). Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92.

Bauman, Sigmunt. (2000). **Modernidade Líquida**. Traduzido por Plínio Dentzien. Rio de Janeiro. Jorge Zahar.

_____. (2005). **Vida Líquida**. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Cotreras, José. (2002). **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez.

Coche, Denys. (2002). **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC.

Chaib, Mohamed. (2015). Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 156, p. 358-372, 2015.

Deschamps, Jean-Claude; Moliner, Pascal. (2009). **A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Vozes.

Freire, Paulo. (1992). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra.

_____. (2011a). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2011b). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática docente**. São Paulo: Paz e Terra.

Frigott o, Gaudêncio (org). (1998). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes.

_____. (2006). **A produtividade da escola improdutiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez.

Gatti, Bernadete Angelina; Sá, Elba Siqueira de Barreto; André, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. (2001). **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco.

Hypolito, Álvaro Moreira. (1999). Desmitificando a profissionalização do magistério. In: **sonho prometido ou sonho negado**. Campinas: Papirus.

Havey, David. (2010). **Condição Pós-Moderna**. 19º ed. São Paulo: Loyola.

Hall, Stuart. (2003). **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Moscovici, Serge. (2007). **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 5 ed. Petrópolis: Vozes.

_____. (2011). **A invenção da Sociedade: sociologia e psicologia**. Petrópolis: Vozes.

Nóvoa, António. (2011). Ofício de ser professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais. In: **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes.

_____. (1992). Os professores e sua formação. In: **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote.

Popkewitz, Thomas S. (1992). Os professores e sua formação. In: **Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial**. Lisboa: Dom Quixote.

Sacristán, J. Gimeno. (1991). **Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores**. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora.

Streck, Danilo; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Orgs.) (2008). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica.

Veiga, Ilma P. A; Araújo, J.C.S. (1998). **Reflexões sobre um projeto ético para os profissionais da educação**. In: VEIGA, I.P.A. (org.) *Caminhos de profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus.