



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GÉSSICA ROLLWAGEN
SUZIELI APARECIDA SCHNEIDER

A FORMAÇÃO DOCENTE E A IDENTIDADE PROFISSIONAL:
RELAÇÕES ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

CHAPECÓ
2019

**GÉSSICA ROLLWAGEN
SUZIELI APARECIDA SCHNEIDER**

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A IDENTIDADE PROFISSIONAL:
RELAÇÕES ENTRE O PASSADO E O PRESENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Me. Camila de Fátima Soares dos Santos

CHAPECÓ
2019

**GÉSSICA ROLLWAGEN
SUZIELI APARECIDA SCHNEIDER**


***A FORMAÇÃO DOCENTE E A IDENTIDADE PROFISSIONAL:
RELAÇÕES ENTRE O PASSADO E O PRESENTE***

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

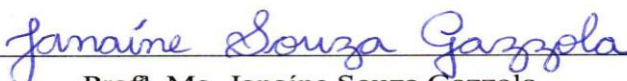
Este trabalho de conclusão de curso foi definido e aprovado pela banca em:

02 / 07 / 2019


BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Ma. Camila de Fátima Soares dos Santos
Orientadora



Prof.^a Ma. Janaíne Souza Gazzola
Membro Titular



Prof.^a Ma. Lorita Helena Campanholo Bordignon
Membro Titular

Resumo

O presente artigo tem como tema a formação docente e a identidade profissional, com o objetivo de realizar um estudo sobre a formação de professores para compreender aspectos históricos, políticos e sociais da profissão, bem como sua relação com o conceito de identidade profissional. Para alcançar o objetivo proposto, a abordagem metodológica utilizada foram as pesquisas qualitativa, bibliográfica e documental, apoiadas em referências teóricas sobre o tema. Através da reflexão do percurso histórico docente, os estudos apontam para as recorrentes mudanças no conceito de identidade do professor, resultado das significações sócias da profissão, considerando que a identidade docente é um processo dinâmico de construção e reconstrução ao longo das experiências profissionais, nascendo das identificações feitas com o ofício ao longo da vida. Os resultados apresentaram que não é possível categorizar a identidade do professor, pois, na história brasileira, as políticas de formação evidenciam sucessivas mudanças e reformas, considerando a identidade docente não como um processo estático, mas de caráter dinâmico, como prática social.

Palavras-chave: Formação docente. Identidade profissional. Políticas de formação docente.

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul. Campus Chapecó. Contato: gessica.rollwagen@gmail.com

² Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul. Campus Chapecó. Contato: suziapschneider@gmail.com

³ Mestra em Educação (URI/FW 2018). Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul. Campus Chapecó-SC contato:camila.s.santos@uffs.edu.br

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o tema formação de professores tem sido muito discutido, seja no campo das políticas públicas ou no âmbito educacional, visando contribuir para garantir um ensino de qualidade, diante da urgência por um ensino que promova, não só o desenvolvimento intelectual do estudante, mas também, que desenvolva seu senso crítico. Pensar e refletir sobre a formação desse profissional, agente principal do processo de ensino e de aprendizagem, torna-se cada vez mais importante.

Em um momento de grandes transformações políticas e tecnológicas, estudar como se desenvolveu a formação do professor até os dias atuais possibilita compreender aspectos históricos, políticos e sociais, não só da educação brasileira, mas da sociedade em geral. Sendo assim, o debate sobre essa temática visa aprofundar ainda mais os conhecimentos sobre a profissão docente.

Diante disso, destacamos a problemática ora pesquisada: como se constitui a formação docente e a identidade profissional? O objetivo geral dessa pesquisa foi realizar um estudo sobre a formação de professores, a fim de compreender aspectos históricos, políticos e sociais da profissão, e sua relação com o conceito de identidade profissional. Com vistas a atingir o objetivo deste trabalho, optamos pela abordagem metodológica de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. Para tanto, o texto que se segue irá trazer, previamente, uma explanação acerca do conceito das políticas públicas e educacionais, assim como as políticas de formação docente, considerando que, são de grande importância para compreender como se deram as transformações, tanto no campo educacional quanto no campo social. Apresenta, também, uma introdução ao conceito de identidade e do ser professor.

Em seguida optamos por trazer o percurso histórico da formação docente no Brasil, através da apresentação em “atos”¹, inspirados na obra Política Educacional das autoras Evangelista, Moraes e Shiroma (2011). Considerando que, desta forma, a divisão por períodos auxiliará na leitura e compreensão de cada momento histórico. Assim, o primeiro momento da história docente é denominado de “1º ATO” e trata da Educação Brasileira na Colônia e no Império, durante o período de 1549 a 1889. O “2º ATO” discorre sobre a Educação Brasileira da República Velha à Nova República nos anos de 1889 até 1985. O último e “3º ATO” aborda a Educação Brasileira na República dos anos 1985 aos dias atuais.

Logo após, apresentamos algumas concepções acerca das Organizações associativas de professores, movimentos importantes na luta a favor da construção da identidade docente. O item “Aspectos da docência”, faz uma ligação com o momento atual da docência no Brasil, abordando marcos importantes no campo educacional. Por fim, são apresentadas as considerações finais em relação a produção da pesquisa.

¹ Em uma peça de teatro os **Atos** se constituem de uma série de cenas interligadas por uma subdivisão temática. A proposta de seguir esse modelo de escrita parte da perspectiva de analisar os movimentos das políticas educacionais agrupados em períodos históricos na busca por compreender sua totalidade.

DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Diante do objetivo da pesquisa, definimos o caminho metodológico, o qual tem por enfoque a pesquisa qualitativa que não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão do grupo social.

A análise qualitativa é menos formal do que análise quantitativa, nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extinção da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearão a investigação [...] (GIL, 2002, p. 133).

Utilizamos, também, a pesquisa bibliográfica, com consulta em livros e trabalhos já publicados e relacionados à temática de pesquisa para melhor compreendermos os processos históricos em torno da educação e formação docente. Seguindo os critérios de Gil (2008, p. 50), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...]”. Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, vale considerar que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fonte secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias. [...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito, filmado sobre o determinado assunto (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 185).

Além disso, nos valem da pesquisa documental, ou seja, por meio de análise de documentos, publicados ou não, referentes à temática a ser pesquisada, os quais podem ser analisados de acordo com o objeto de pesquisa (GIL, 2002).

Assim, a pesquisa constitui-se como exploratória, pois, segundo Gil (2002), este método nos possibilita maior aproximação com o problema, tornando-o mais compreensível. A coleta de dados ocorreu através de pesquisas em livros e revistas referentes ao tema, além de um levantamento de artigos publicados no Portal de Periódicos “CAPES”² utilizando alguns descritores específicos: políticas públicas, política educacional, formação de professores, identidade de professores, considerando os trabalhos publicados em um período de cinco anos (2010-2015), dentre esses, escolhemos os “selecionados por pares”, o que compreendeu um conjunto de, aproximadamente, quarenta obras. No decorrer das leituras,

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); o Portal de Periódicos pode ser acessado pelo endereço <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

selecionamos aqueles que consideramos mais relevantes para a pesquisa. Assim, também, foram com os livros selecionados para o desenvolvimento deste estudo.

Deste modo, nossas fontes de pesquisa variam com os documentos a serem estudados e analisados, possibilitando-nos ver além do objeto a ser pesquisado, livros e artigos já publicados. Com respaldo no conceito de Minayo (2008), o qual esclarece que, após definir o objeto de estudo, o pesquisador tem como primeira tarefa realizar uma ampla pesquisa bibliográfica, que irá projetar luz e favorecer uma melhor estruturação e compreensão do assunto, justificamos nosso caminho metodológico. Assim, nos valemos de estudos que abordam a problemática em questão para nossa análise, para compreender como vêm se desenvolvendo a formação docente e a identidade profissional.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: BREVES REFLEXÕES

Estudar a formação de professores é tratar de uma política pública educacional. Portanto, é preciso considerar o campo das políticas públicas, as quais regem a organização do Estado e, articuladas a elas, estão as políticas de cunho social em que se vinculam as políticas educacionais. Para Evangelista, Morais e Shiroma (2011, p. 18), “A política pode ser vista como um conjunto de ações que visam atingir determinados objetivos e, assim, está por toda a parte”. O planejamento, a criação e a execução dessas políticas envolvem os três poderes: executivo, legislativo e judiciário. “As políticas públicas estão relacionadas à política num sentido mais amplo, contidas no campo do exercício do poder das diversas sociedades” (SANTOS; SUDBRACK, 2018, p. 23).

Partindo deste princípio, Boneti (2018, p. 34) afirma que existe um mínimo de ações que “garantem a coesão do grupo, tendo estas uma grande importância, sabe-se que sua oferta social não pode esperar pela iniciativa privada, sob pena de colocar em perigo o próprio social, isto é, a essência da coletividade”. Por contemplarem direitos garantidos aos cidadãos, as políticas públicas dividem-se em muitas áreas: saúde, trabalho, lazer, assistência social, meio ambiente e educacionais:

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas a instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de

intervenção administrativa do estado na realidade social e/ou de investimentos (BONETTI, 2018, p.18).

Para facilitar o entendimento das terminologias política e políticas públicas, tomamos como referência os estudos de Dias e Matos (2012 apud SANTOS; SUDBRACK, 2018, p. 23) quando nos dizem que “[...] política é um conceito amplo, relacionado com o poder de modo geral, as políticas públicas correspondem a soluções específicas de como manejar os assuntos públicos”. Nesse contexto, o Estado exerce poder central na tomada de decisão e nas ações que se materializam em políticas:

Nas relações estabelecidas com a sociedade, o Estado conta alguns instrumentos de organização da vida coletiva, materializados em legislação, as leis podem ser interpretadas como um instrumento de pacificação e atendimento às demandas jurídicas bem como uma maneira de projetar e definir metas e objetivos em relação ao futuro da nação efetivando-se em políticas públicas (SANTOS; SUDBRACK 2018, p. 13).

Desta forma, pode-se entender as políticas públicas como ações e programas desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática os direitos, assegurando o bem-estar dos cidadãos. Eis, aqui, a necessidade de os sujeitos conhecerem seus direitos e lutarem pela efetivação das políticas. Azevedo (2003, p. 38) definiu “[...] que política pública é tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações ou omissões”. Assim, é de responsabilidade do Estado firmar sua função de promover o bem-estar na sociedade.

Santos e Sudbrack (2018, p. 29) ressaltam que “as políticas públicas estão relacionadas às ações que o governo faz ou deixa de fazer e as políticas educacionais são as ações realizadas ou não, que dizem respeito à educação”. As políticas educacionais são de grande importância para se compreender como se desenvolveram as transformações, tanto no campo educacional quanto no campo social, verificado que as políticas públicas educacionais podem ser caracterizadas como aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Portanto, podemos pensar que, ao longo da história, a educação, foi redefinindo seu papel perante a sociedade, adaptando-se às demandas do capitalismo para a formação da mão de obra.

Para Evangelista, Morais e Shiroma (2011), a estrutura de ensino vigente no Brasil até 1930 nunca havia se organizado como um sistema nacional integrado, ou seja, inexistia uma política nacional de educação que prescreve diretrizes gerais para o ensino primário, secundário e superior, existiam apenas alguns projetos modelos apresentados pela União,

cujos Estados não eram obrigados a adotar. Diante disso, pode se dizer que foi a partir da década de 1930 que a educação nacional passou a se desenvolver, alcançando níveis de atenção por parte do governo. A proposta inscrita no Manifesto dos Pioneiros foi contemplada, em sua maior parte, na Constituição Federal de 1934, o que permitiu avançar no debate e na mobilização da sociedade em torno da melhoria da educação brasileira. A nova Constituição incluiu esses preceitos de educação em seus artigos, com vistas a equacionar a nova questão social e econômica que se desenhava na realidade brasileira, através da referência de um ensino específico para as classes menos favorecidas e o investimento na educação técnico-profissional.

Podemos elucidar essas concepções conforme esquema apresentado na Ilustração 1.

Ilustração 1- Contextualização das Políticas Públicas.



Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2019.

Desta forma, nos propomos a traçar o contexto histórico da educação brasileira no que se refere à formação de professores e à construção da sua identidade profissional.

IDENTIDADE PROFISSIONAL E SEUS MOVIMENTOS

Por se tratar de uma das problemáticas desta pesquisa, deve-se entender como é construída a identidade do professor. Para tanto, é preciso entender, antes de tudo, o conceito de identidade, tema esse discutido por profissionais como sociólogos e psicólogos que consideram a formação da identidade como um processo interno ao indivíduo e que advém da sua cultura, do meio social e das suas relações com o meio externo. Segundo Vianna (1999 apud PRADO et al., [2013?], p. 05):

A identidade é um processo de construção histórica reajustada ao longo das diferentes etapas da vida e de acordo com o contexto no qual a pessoa atua, uma construção que exige constantes negociações entre tempos diversos do sujeito e ambientes ou sistemas nos quais ele está inserido.

Entendendo a construção da identidade pessoal como um processo que se dá através da relação do sujeito com o meio e a realidade em que está inserido, assim como um movimento que se inicia desde a infância, torna-se possível perceber que essa antecede a identidade profissional.

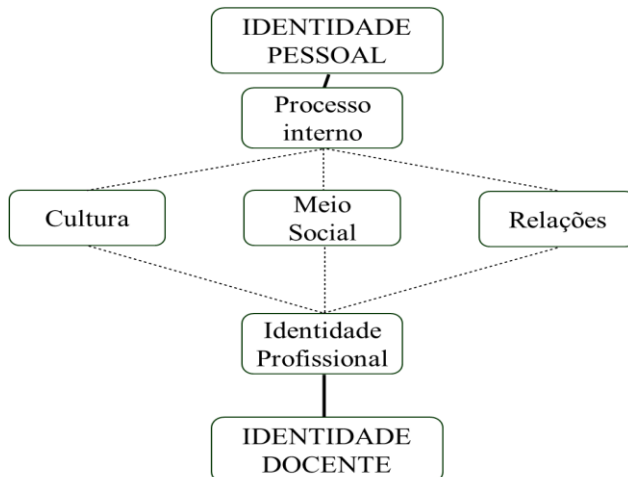
Sobre a identidade profissional do professor, Prado et al. ([2013?], p. 06) completa que:

[...] pressupõe-se que a construção e afirmação da identidade do professor enquanto profissional é processual, subjetiva, correspondente às trajetórias individuais e sociais, com a possibilidade de construção / desconstrução / reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho e centrado na imagem social que se tem da profissão e legitimada a partir da relação de pertencimento a uma determinada profissão.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2008, p. 09) descrevem que a experiência docente “[...] relaciona-se com a pessoa, com sua identidade, com sua experiência de vida, com sua história profissional, com suas relações com os alunos na sala de aula e com os outros”. Pimenta ressalta ainda, que a identidade profissional é construída a partir de um processo abrangente de revisão, de análise e confronto, de significação social e pessoal da profissão professor, conforme descreve:

Uma identidade profissional se constrói, a partir da significação social da profissão; de uma revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, p. 19).

A ilustração 2 tem como objetivo exemplificar o processo de construção da identidade, a partir das considerações feitas no decorrer do texto, a fim de tornar visíveis os conceitos abordados.



Fonte: Elaborado pelas autoras, (2019).

Assim, o processo de formação da identidade docente no Brasil é histórica e socialmente constituído, é necessário compreendê-lo não como algo estático, pois trata-se de um processo interativo de construção e reconstrução de suas práticas, constante e sujeita a mudanças. Pensar sobre a formação docente torna-se fundamental para entender como se desenvolveu a profissão do professor em sua prática e compreender as transformações ao longo da história.

1º ATO: Educação Brasileira na Colônia e no Império – 1549-1889

Saviani (2014) nos diz que a educação no Brasil se deu com a chegada dos portugueses no período colonial. Com a colonização, a conquista do território e a exploração dos nativos que aqui habitavam, surgiu a necessidade de uma educação para os nativos. Os portugueses trouxeram membros da Companhia de Jesus³ e um grupo de discípulos, com objetivos catequéticos.

A educação brasileira passou a ser de responsabilidade dos Jesuítas, os primeiros chegaram ao território brasileiro em meados de 1549, juntamente com o primeiro governador geral Tomé de Souza na região de Salvador-BA. Os Jesuítas perceberam que não seria possível converter os nativos à fé católica sem antes ensiná-los a ler e escrever. Com a expansão dos Jesuítas pelas demais regiões e com o passar dos anos os interesses transformaram-se, tanto para os colonizadores quanto para os Jesuítas, que tentavam afastar os nativos dos interesses dos colonizadores.

³ COMPANHIA DE JESUS: ordem religiosa fundada em 1534 por Inácio de Loyola (SAVIANI, 2014).

Após 210 anos, os Jesuítas acabaram sendo expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho (Marquês de Pombal)⁴, acreditando que estes estavam fortalecendo e acumulando riquezas, bem como diminuindo o poder da Coroa Portuguesa e, devido a isso, acabaram sendo expulsos da Colônia. A saída dos Jesuítas ocasionou uma grande ruptura na educação na época.

Pombal (1699-1782) orientou uma política visando modernizar a colônia e, para isso, foi necessária uma reestruturação na máquina administrativa. A partir daí, surge a necessidade de mão de obra qualificada, ou seja, que saibam ler e escrever, fazendo com que a escolarização se tornasse necessária. A educação passa a ser de responsabilidade exclusiva do estado, assim instituíram-se as “Aulas Régias” (1759-1827), consideradas a primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas. No entanto, essa educação estava longe de ser acessível a todos da colônia, essa estrutura de ensino estava restrita aos filhos das classes da elite, pois estes desempenhavam cargos administrativos na colônia.

Vicentini e Lugli (2009) denominam esse período como “modelo artesanal”, ao referir-se desde os tempos coloniais até o Império, durante o qual não havia nada de específico sobre a formação docente. Para as aulas régias eram exigidas provas de moralidade concedidas pelo padre da paróquia e pelo juiz de paz, além de uma avaliação de competência sobre o conteúdo que iria ensinar, através de uma dissertação apresentada à banca de seleção nomeada pelo Diretor-Geral dos Estudos. Silva (2008) diz que as aulas régias eram baseadas nas aulas de primeiras letras, ensinavam a ler, escrever e contar, e nas aulas de humanidade (chamadas também como estudos menores) ensinava-se a gramática latina, língua grega, retórica, etc.

Nóvoa (1999), afirma que, a princípio, o ofício docente era tomado como uma ocupação secundária exercida por religiosos ou leigos de forma subsidiária e não especializada. Sendo uma das primeiras preocupações deste século a definição de regras uniformes de seleção e nomeação de professores:

A partir do final do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral etc.). Este documento constituiu um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente [...] (NÓVOA, 1999, p. 17).

⁴ Sebastião José de Carvalho Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal de 1750 a 1777 (SILVA, 2008).

Ainda de acordo com o autor, a criação desta licença no que se refere ao processo de profissionalização da atividade docente, foi um momento decisivo, considerando que, facilitava a definição de um perfil de competências técnicas. Este documento apresentava-se, também, como uma autorização do estado aos grupos docentes, que com esta via assumem uma legitimação oficial de sua atividade. Conforme reforça: “As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apoiam-se fortemente na consistência desse título, que ilustra o apoio do estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa)” (NÓVOA, 1999, p. 17).

As reformas pombalinas no campo da educação romperam com a sólida estrutura educacional jesuítica, como resultado, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, com um único professor leigo e mal preparado ministrando aulas isoladamente. A partir daí, inicia-se o processo de normatização do exercício da docência. A falta de aplicabilidade de um projeto educacional de qualidade contribuiu para uma carência no ensino. Nóvoa (1999) aponta para um processo de estatização, decorrente da transição do ensino Jesuítico para o Pombalino:

O processo de estatização, do ensino consiste, sobretudo na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do estado) sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas, nas motivações, e nas normas e valores originais da profissão docente: o modelo de professor continua muito próximo ao de padre (NÓVOA, 1999, p. 15).

Apenas a partir do início do século XIX é que começam a surgir discussões públicas sobre a preparação de professores, associadas à necessidade de “[...] treinar os soldados para obter um exército disciplinado e de educar a população que, vivendo na ignorância, contribuía para conturbar o ambiente social da época” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 30). Assim, o treinamento destes militares serviria como um modelo de educação para aqueles que poderiam frequentar as aulas estatais de primeiras letras, através do ensino mútuo, também conhecido como método Lancaster⁵. Porém, em 1832, o Estado brasileiro proibiu aos militares que se tornassem mestres do ensino público.

Vicentini e Lugli (2009) descrevem que debates mais consistentes sobre a formação, aliados às críticas sobre a forma como vinha sendo organizado o ensino e o insucesso dos métodos utilizados até o momento, promoveram a criação de algumas propostas, dentre elas o

⁵ MÉTODO LANCASTER: foi criado em 1801 na Inglaterra e implantado oficialmente no Brasil por meio da lei de 15 de outubro de 1827. Com esse método, um único professor era capaz de lecionar simultaneamente, para uma numerosa turma de alunos, a qual era dividida em grupos menores e instruídos por um monitor, que eram os únicos que podiam falar com o professor, para receber as instruções e depois repetir os ensinamentos a seus respectivos grupos, enquanto o professor ficava num estrado alto com visão de todos os grupos (VICENTINI; LUGLI, 2009).

sistema de professores adjuntos⁶ e o projeto de formação docente centrado nas Escolas Normais.

Os primeiros Cursos Normais brasileiros foram instituídos em algumas cidades do país logo após a proclamação da lei de 15 de outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834. Essas escolas tinham como objetivo formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e eram de responsabilidade dos governos provinciais, dessa forma:

[...] essas escolas foram abertas por opção dos dirigentes de cada Estado e estavam condicionadas à disponibilidade de verbas, sempre escassas, tendo em vista as dificuldades materiais que todas enfrentavam. Em parte, a precariedade da estrutura fez com que esse tipo de ensino tivesse, durante muito tempo, uma existência incerta, atraindo alunos (não eram admitidas mulheres) em número insuficiente para manter-se em atividade. Foram frequentes, até meados do século XIX, as notícias de fechamento e reaberturas sucessivas dos poucos cursos existentes no país (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 32-33).

Além disso, nesse período os concursos públicos de nomeação não exigiam estudos pedagógicos, apenas atestado de boa conduta moral e os conhecimentos básicos daquilo que iria lecionar. Assim, a procura por uma formação qualificada não era de grande interesse, já que o diploma não era obrigatório para trabalhar em uma escola de primeiras letras. É preciso considerar, também, que durante anos “[...] o sistema dos mestres adjuntos conviveu (e concorreu) com as Escolas Normais em nosso país, constituindo um dos fatores que tornou lenta a consolidação desse curso como instituição de preparo inicial para o magistério (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 32). As desigualdades sociais e econômicas do país também contribuíram para a pluralidade da formação de professores, conforme descrevem Vicentini e Lugli:

É importante considerar que, embora o conhecimento pedagógico e as formas administrativas de ensino fossem se tornando semelhantes para os diversos estados brasileiros, as condições sociais e econômicas eram bastante diferenciadas em cada lugar. Portanto, não se pode falar num modelo único de formação de professores no Brasil durante a Primeira República. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 38).

Considerando as concepções de Pimenta (1999) de que a identidade profissional é construída com base na significação social da profissão, a identidade do professor durante esse período foi, lentamente, construída e reconstruída.

⁶ Método no qual eram nomeados os melhores alunos das escolas públicas de primeiras letras para acompanhar o professor em exercício, aprendendo as técnicas e os usos do trabalho e recebendo por isso um pequeno pagamento. Esse modelo de formação, por sua proximidade com os modelos tradicionais de formação para ofícios e seu menor custo, predominou no Brasil durante praticamente todo Período Imperial (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Inicialmente representado como um ser sagrado, cuja profissão era praticamente uma vocação divina, como relata Silva (2017, p. 15) a “atividade docente era tida como um sacerdócio, influenciada por razões religiosas, mantida através de práticas conservadoras e autoritárias”. Depois, com a incorporação do Estado sobre os processos educacionais, a concepção liberal de educação se opôs àquela difundida pela igreja, a qual foi baseada na laicidade no profissionalismo e no domínio do Estado sobre os processos educacionais. Assim, foram criadas estratégias para a idealização docente e sua identidade como funcionário público, caracterizados por sua lealdade ao Estado e à moral, conforme Nóvoa descreve:

Ao longo do século XIX consolida uma imagem do professor, que cruza referências do magistério ao apostolado e ao sacerdócio com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana (NÓVOA, 1995, p. 16).

Ainda sobre a criação da identidade do professor, a função docente não era especializada e era exercida como uma ocupação secundária, de religiosos ou leigos das mais diversas origens. Conforme Nóvoa (1995, p. 15), no decorrer dos séculos XVII e XVIII, “os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente”.

Nesse contexto, Silva (2008) questiona sobre o que levava os professores a exercer seu ofício. Considerando a situação precária da educação, na qual as casas dos professores eram usadas como escolas, além de que os profissionais tinham que arcar com as despesas do material escolar e ainda sofrer com longos períodos de atraso do salário. Segundo ele, por conta do status e dos privilégios concedidos, que além de receber um título, o professor passava da condição de uma “simples pessoa” para uma “pessoa honrada”, gozando de alguns privilégios da nobreza, como a isenção de determinados impostos.

2º ATO: Educação Brasileira da República Velha à Nova República – 1889-1985

Segundo Ferreira (2010), as primeiras décadas da República foram marcadas por transições, debates e mudanças no campo educacional. Entre as mudanças significativas, nesse primeiro momento chamamos a atenção para alguns dos pontos principais:

A adoção, pela primeira vez em nossa história, do princípio constitucional da laicidade educacional; a política republicana de conferir educação aos seus cidadãos por meio dos grupos escolares (alfabetização) e das escolas normais (formação de

professores primários); a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e as reformas educacionais da década de 1920. (FERREIRA, 2010, p. 52).

Saviani (2009) demarca o período entre 1890 e 1930 como o “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais”, cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola modelo. Essa reforma, iniciada em 1890, definiu o modelo de organização e funcionamento das Escolas Normais.

A Escola Normal, existente até então, pecava por seu programa de estudo insuficiente e pela carência de preparo prático dos seus alunos, por isso, era imprescindível reformar seu plano de estudos. A reforma, por sua vez, teve destaque em dois pontos: “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 145). Partindo de São Paulo, se tornou referência para outros estados do país, fixando e expandindo o padrão de Escola Normal.

Porém, apesar do padrão da Escola Normal ter sido fixado a partir da reforma paulista, o ímpeto reformador se abateu após a primeira década da república, segundo Saviani (2009, p. 145) “a expansão desse padrão não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos”.

O período de 1932-1939 foi marcado pela organização dos Institutos de Educação, com especial importância às reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Os Institutos de Educação representaram uma fase nova e foram concebidos como espaços de cultivo da educação, compreendidos como objetos de ensino, bem como de pesquisa inspirados no ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009).

As experiências decorrentes dos Institutos de Educação produziram debates e tornaram-se a base dos estudos superiores de educação. A partir do Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias.

Segundo Vicentini e Lugli (2009), nesse contexto, o curso de Pedagogia fundou-se como bacharelado que formava “técnicos em educação” - diploma que passava a ser exigido para ocupar cargos especializados no Ministério da Educação. É importante ressaltar que o curso de Pedagogia já revelava muitos problemas, considerando que, no início, o curso formava bacharéis e licenciados, num esquema que passou a ser conhecido como “3+1”:

A formação de professores era realizada em duas etapas, bacharéis em três anos, e mais um ano para dar possibilidade à docência (licenciatura) para as disciplinas de fundamentos das escolas normais esquema 3+1. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham o currículo das secundárias, e os segundos formavam os professores para exercer a docência em escolas normais (PIMENTA, 2006, p. 26).

Porém, tanto em relação ao bacharel quanto à licenciatura, Silva (2006) relata que, naquele momento, não havia referências concretas para identificação deste profissional e ainda não tinha bem definidas as suas funções, sendo que o próprio currículo disponha à formação de um profissional, não considerando a existência de um campo de trabalho que o demandasse, “o Bacharel não tinha elementos que pudesse auxiliar no seu campo profissional e os Licenciados tinham problemas por não ter de fato campo de atuação” (SILVA, 2006, p. 34). Desta forma, o Pedagogo não sabia, de fato, como atuar na educação, pois o currículo não era claro para o seu papel.

Já no ano de 1964, o contexto do Golpe Militar exigiu adequações no campo educacional, que foram efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Conforme Saviani (2009), em decorrência da promulgação da Lei nº 5.692, de 1971, ocorreram mudanças na estrutura dos ensinos primário e médio, alterando sua denominação para primeiro grau e segundo grau, respectivamente. Extinguindo. Assim, as Escolas Normais, no lugar destas, foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (Habilitação específica de magistério - HEM), para a qual o autor traz algumas considerações:

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2009, p. 147).

Ao tratarmos da história da profissão docente, especificamente no período da Ditadura Militar, Vicentini e Lugli (2009) advertem sobre os efeitos deste autoritarismo sobre a docência.

Nesse período houve uma visível deterioração no sistema de ensino público, identificada pelo excessivo número de professores trabalhando em caráter precário (antigos estagiários) para compensar a falta de profissionais efetivados. Os

substitutos muitas vezes não tinham formação pedagógica. No caso do antigo secundário, às vezes eram ainda estudantes universitários ou bacharéis, não cursavam licenciatura. Somava-se a isso o pagamento irrisório da hora-aula, bem como a enorme rotatividade de docentes numa mesma turma, para uma mesma disciplina, durante um mesmo ano letivo. Em casos assim, as relações pedagógicas se construía de forma efêmera e pouco produtiva, impondo inegáveis dificuldades aos resultados do trabalho escolar (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.222).

Quanto ao caráter docente, além das condições precárias de trabalho apontadas pelas autoras, é importante considerar a formação e atuação docente. Devido à negligência do Estado, com a intenção de instrumentalizar o exercício da docência, acabou por reduzi-la ao tecnicismo. O modelo de pedagogia tecnicista⁷ foi implantado e utilizado durante todo o período de ditadura, como estratégias de controle social e imposição dos seus princípios doutrinários por parte do Estado.

Os movimentos de idealização de uma identidade docente durante esse período ainda eram instáveis, a maneira que haviam mudanças sociais e políticas a profissão sofria os efeitos destas, dificultando uma posição estável. Além disso, o próprio conceito de educação e de sua função, ainda não haviam sido delineados nitidamente.

Segundo Nóvoa (1999), na segunda metade do século XIX as incertezas em relação ao status dos professores são bastante evidenciadas. Assim, a imagem do professor é entendida de diferentes maneiras, a exemplo: devem possuir muito conhecimento, mas sem serem intelectuais, ter uma influência importante nas comunidades, mas não serem “notáveis locais”, ter uma vida abastada, mas sem ostentação, ter autonomia, mas não se deve exercer seu trabalho com independência. As contradições em relação à imagem do professor evidenciam o contraste da identidade docente neste período.

A história da formação docente no Brasil desde o século XIX, segundo Lugli e Vicentini (2009, p. 65) “Caracteriza-se pela transformação de práticas mais difusas em experiências cada vez mais sistemáticas, realizadas em níveis mais elevados do sistema escolar”. A identificação das diferenças nas perspectivas de formação, desde o Império até a instauração das Licenciaturas, é fundamental para que se possa compreender o processo de profissionalização do professor.

Um grande arrojado para o processo de profissionalização e uma identidade nacional do professorado foi o aparecimento, em meados do século XIX, dos movimentos associativos docentes. Estas iniciativas fortalecem a concepção de um corpo solidário de professores,

⁷ PEDAGOGIA TECNICISTA: “Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorre no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (SAVIANNI, 2014, p. 381).

rompendo com o antigo limite do “isolamento social” destes, contribuindo para a sua percepção como grupo profissional.

ORGANIZAÇÕES ASSOCIATIVAS DE PROFESSORES

Os movimentos associativos exerceram um papel importante na construção da profissão docente. A definição de um modelo associativo adequado gerou contradições, bem como suas filiações políticas e ideológicas. Contudo, essas práticas pautaram-se sempre em três eixos reivindicativos: “melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de carreira” (NÓVOA, 1999, p. 19). Essa transfiguração advém, segundo Arroyo (2000), da consciência política da profissão:

A docência se politizou e adquiriu novas dimensões e saberes. A politização veio dos movimentos políticos, de análises críticas da organização da categoria, mas também da descentralização das próprias ciências e conhecimentos, da descoberta de seus vínculos com interesses políticos, econômicos e sociais de classe, e até de gênero e raça [...] (ARROYO, 2000, p. 87).

As variações salariais também contribuíram muito para as discussões em torno da profissão. A exemplo, Vicentini e Lugli (2009) relatam que ninguém queria assumir os cargos de mestres de primeiras letras e gramática latina, devido ao baixo salário oferecido. Mesmo quando a organização do ensino era centralizada para todo o Brasil, não havia homogeneidade quanto ao pagamento dos professores, as variações salariais eram enormes.

Em 1945 fundou-se, em São Paulo, a Associação de Professores do Ensino Secundário (APESNOESP), com a finalidade de dar visibilidade às reivindicações da categoria, como o aumento de vencimentos, a regularização dos pagamentos que sofriam constantes atrasos. Já em 1960, no Recife, foi criada uma entidade nacional de ensino, a “Confederação dos Professores Primários do Brasil”. Essa, por sua vez, deu origem à atual “Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)”, tendo como uma das primeiras reivindicações o estabelecendo de um piso salarial nacional para professores (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A CNTE⁸ traz aspectos históricos relevantes sobre essas associações de professores. Destacando como um marco o ano de 1945, quando os professores da escola pública primária

⁸ Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação. Informações sobre CNTE disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/institucional/cnte>

começam a organizar-se em associações. Em 1959, já se somavam 11 estados brasileiros de professores primários organizados em associações, passando por algumas transformações, até que, no ano de 1990, passou a se chamar CNTE, cujo objetivo principal foi a unificação setorial da educação numa mesma entidade nacional. Vigente até o momento, conta com 50 entidades filiadas e mais de um milhão de sindicalizados.

A partir de 1980, destaca-se a atuação do movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, cuja atividade perdura até hoje na ANFOPE⁹. Esse movimento manteve nos documentos que produziu, o espírito do parecer CFE 252/69 de não diferenciar a formação do professor e do especialista, reafirmando a ideia de que o curso de pedagogia é uma licenciatura. Esta década desencadeou, ainda, um movimento de reformulação nos cursos de pedagogia e licenciatura, adotando o princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais de educação (SILVA, 2006). A constituição de 1988 também estabeleceu importantes condições para a mudança na educação brasileira e para os movimentos associativos, visto que, no Brasil, a sindicalização dos funcionários públicos foi permitida somente após a promulgação deste documento.

3º ATO: Educação Brasileira na Nova República - 1985 aos dias atuais.

Dourado (2011) ressalta que no período entre 1985-1989, marcado pela “nova república” pautado no princípio a racionalidade democrática, os grupos sociais se mobilizaram e ganharam força em busca de seus direitos, tais como à saúde e à educação. Um grande marco e conquista histórica do país foi a promulgação da Constituição Federal, em 1988, principalmente no que diz respeito à conquista de direitos sociais e, no contexto desta pesquisa, em especial à Educação, que passou a ser concebida como um direito social de todos e dever do Estado e da família. Saviani (2010) sustenta que a Constituição de 1988, promulgada após um amplo movimento de renovação nacional, buscou introduzir inovações e compromissos, em especial a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo.

Segundo Santos e Sudbrack (2018), foi a partir de 1990 que se efetivaram algumas ações importantes na área educacional, com algum destaque a aumentar o nível de escolaridade da população, investimento em infraestrutura, reordenamento de currículos da educação básica, ampliação de acesso ao ensino superior, formação docente, deslocamento de

⁹ ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação.

formação do nível médio para o ensino superior, desenvolvendo programas de formação continuada e programas de distribuição de livros. Contudo, essas ações não foram suficientes para atingir uma educação de qualidade, conforme desejado, principalmente, na escola pública.

Evangelista, Moraes e Shiroma (2011) dizem que foi no final dos anos 1990 que, com o governo FHC¹⁰, começaram a circular palavras como qualidade total, modernização de ensino, adequação ao mercado de trabalho, competitividade, eficiência e produtividade fruto de uma ideologia neoliberal, que ocasionaram algumas reformas como a aprovação da Lei De Diretrizes e Bases (LDB) e, logo após, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Básico.

No campo educacional e na formação de professores, muitas reformas ocorreram até os dias atuais. Destacamos, especialmente, a implementação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida por LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual apresenta-se como um instrumento que traz importantes dispositivos que versam sobre o tema, através de Leis que regem a educação nacional em todas suas modalidades, do ensino básico ao superior. Por isso, configura-se em uma referência, tanto para a educação quanto para a formação de professores. Além, disso destaca-se o Plano Nacional de Educação, que vigorou como plano decenal a partir de 2001. O atual PNE, com vigência até 2024 traz diretrizes educacionais e metas, que contemplam os principais desafios da educação brasileira, sendo este, outro documento importante no âmbito educacional e que precisa embasar as decisões no campo das políticas educacionais.

A construção de um modelo educacional que abrange toda a nação foi um processo lento, marcado por inúmeras discussões e conflitos entre estado e pessoas que defendiam uma educação igualitária a todos os sujeitos. A formação de professores coloca-se como um campo de disputas constantes. Ao longo da história, esses profissionais lutam pela sua formação e valorização social, condições adequadas de trabalho que abrangem uma boa estrutura das instituições de ensino, plano de carreira com incentivos de crescimento, carga horária adequada e qualificação profissional. Por outro lado, também há uma disputa de grupos de interesse em definir os rumos da formação. As políticas de formação docente têm sido motivo de grandes discussões em eventos, não só no Brasil como no exterior, ressaltando que a problemática da docência está em alta e que soluções precisam ser pensadas. Neste sentido, alguns estudos tendem a

¹⁰ Fernando Henrique Cardoso (FHC): Sociólogo, cientista político, professor universitário, escritor e político. Foi presidente do Brasil por dois mandatos entre 1994-1997 e 1998-2002. (EVANGELISTA, MORAIS e SHIROMA. 2011)

[...] mapear e analisar as políticas relativas à formação inicial e continuada para o magistério, a carreira e a avaliação de docentes, bem como subsídios oferecidos ao seu trabalho, tal como configuradas nas ações das diferentes instâncias do poder público, o principal mantenedor da educação básica, e empregador dos professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 251).

Santos e Sudbrack (2018), nesse contexto, apontam que é importante problematizar, numa perspectiva sociológica, a profissão docente. A marca da profissão na sociedade contemporânea, assim como outras profissões, visto que isso se torna uma questão individual e necessária para a organização sociopolítica, é a luta pelo reconhecimento social. De acordo com Gatti, Barreto e André (2011, p. 23) “A educação é consagrada como direito subjetivo inalienável das pessoas encontra, nesse cenário, seu grande suporte, e as fortes reivindicações e a luta por uma educação de qualidade para todos é a busca por esse direito”.

Santos e Sudbrack (2018) destacam, ainda, que os desafios incandescentes colocados ao governo da educação e às suas políticas, em particular as de formação docente e de trabalho, têm se originado dos desconfortos anunciados por diferentes grupos sociais, em diferentes condições, que expõem suas necessidades e demandas, bem como geram suas reivindicações expressas por vários meios (associações diversas, mídias, movimentos por mais e melhor educação, etc.). Esses desconfortos relacionam-se às novas posturas ante às injustiças sociais, marcadamente as injustiças de status social, que estão relacionadas à ordem cultural em nossa sociedade, aliada às possibilidades de vida digna.

Nesse cenário, a educação ocupa um lugar importante, assim como a questão de quem faz a educação e em quais condições se torna central. A formação de professores é, sem dúvida, um desafio para a União, os Estados e os Municípios, cujas políticas devem priorizar a formação inicial, ampliar o acesso dos professores às instituições de ensino superior e implementar um sistema de formação continuada para aqueles que detêm o grau superior como forma de superar o alto índice de docentes sem habilitação atuando na educação básica. (PINHO, 2007).

Ser professor: construção social da identidade da profissão

Para Libânio (2010), o pedagogo caracteriza-se como um profissional que perpassa por diferentes campos da educação, seja informal, formal ou não formal. Ainda, é preciso reconhecê-lo como um agente de transformação, que tem a capacidade de aplicar, em seu trabalho, todas as experiências adquiridas nesses ambientes. Por isso, as mudanças sociais na

função docente foram fundamentais, pois, até meados do século XX, o requisito principal para ser docente, era repassar o conteúdo. Segundo Esteve (1999), as mudanças no sistema de ensino, demandam, também, renovações na atuação do professor, assim:

[...] ensinar hoje é diferente do que era a vinte anos. Fundamentalmente por que não tem a mesma dificuldade com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar cem por cento das crianças de um país, com cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muito professores que não sabem redefinir seu papel perante essa nova situação. A situação dos professores perante as mudanças sociais é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinadas épocas, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo plano de fundo no cenário anterior (ESTEVE, 1999, p. 98).

Com este contexto de reformas educacionais, é possível perceber a gênese de diferentes nomenclaturas destinadas aos professores ao longo da história da educação brasileira, e que influenciam na construção social da identidade da profissão. A exemplo, Vicentini e Lugli (2009, p. 161-180), ao discorrerem sobre o “período áureo da profissão”, empregam terminologias como “mestre (a)”, “segundas mães”, “Mestras e mães! Mães duas, três, uma infinidade de vezes!”, caracterizando a imagem social da profissão naquela época. Já na contemporaneidade, em um cenário de profissionalização, notam-se termos como: “professor especialista, professor cursista, tutor, monitor, professor ACT ou efetivo no cargo...”, atribuições recorrentes de um cenário em que a tecnicidade predomina o campo das formações profissionais.

Esteve (1999) identifica dois grupos de fatores pertinentes para estudar a pressão da mudança social sobre a função docente: os denominados fatores de primeira ordem, que refletem na ação do professor em sala de aula, modificando, dessa forma, as condições em que desempenha o seu trabalho, culminado para a insatisfação docente. E os fatores de segunda ordem, os quais têm uma ação indireta, sendo responsáveis por afetar a motivação do professor, relacionam-se com as condições ambientais, ao contexto que se exerce à docência.

As investigações realizadas apontam para importância dos fatores contextuais, pois os problemas na sala de aula são considerados como atribuições do professor. Assim, de acordo com Nóvoa (1999), podem-se enumerar doze elementos básicos que resumem as mudanças recentes na área da educação, sendo estes:

1-Aumento das exigências em relação ao professor; 2-Inibição educativa de outros agentes de socialização; 3-Desenvolvimento de fontes de informação alternativas a escola; 4-Ruptura do consenso social sobre a educação; 5-Aumento das contradições no exercício da docência; 6-Mudança de expectativas em relação sistema educativo; 7-Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; 8-Menor valorização social

do professor; 9-Mudança dos conteúdos curriculares; 10-Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; 11-Mudanças nas relações professor e aluno; 12-Fragmentação do trabalho do professor (NÓVOA,1999, p. 100-108).

Esses indicativos caracterizam o quadro das principais mudanças registradas durante, aproximadamente, duas décadas no modelo de ensino, e dos principais problemas que ainda afetam o bom desempenho da formação docente. Esteve (1999) expõe a frustração do professor recém formado, que se sente impotente ao perceber que a prática real do ensino não condiz com os esquemas ideais que aprendeu em sua formação, especialmente, tendo em conta que, os professores mais experientes, concederão os piores grupos, horários e as piores condições de trabalho. Veenman (1984 apud ESTEVE, 1999, p. 109) utiliza o conceito de *choque de realidade* para descrever esta ruptura da imagem ideal do ensino: “o colapso das ideias missionárias forjadas durante a formação de professores, em virtude da dura realidade da vida cotidiana em sala de aula”.

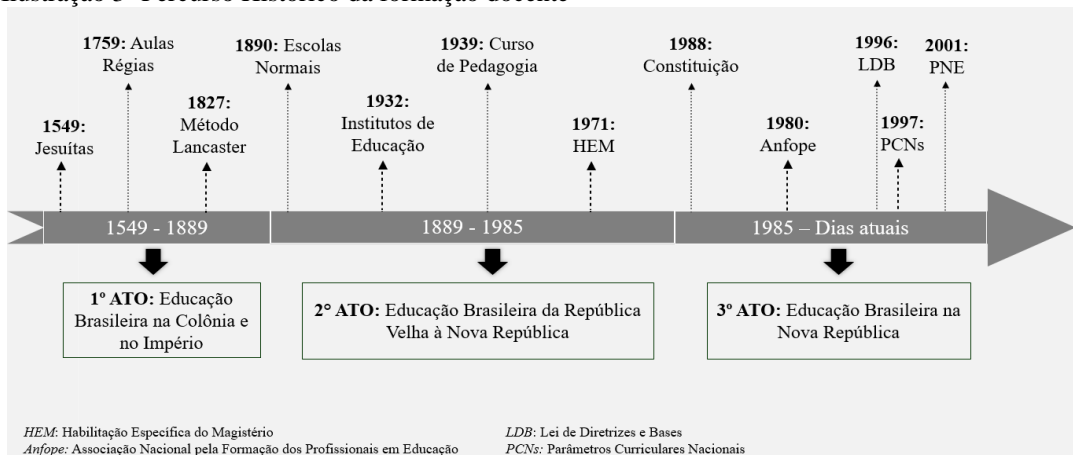
Para Nóvoa (1999, p. 29), os tempos são para refazer identidades, pois a adoção de novos valores “pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afetam hoje a profissão docente. E contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele”, valores estes, que atribuam sentido à ação docente. A formação de uma cultura profissional docente, é uma tarefa longa e realizada no interior e exterior da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar essa pesquisa foi de suma importância para ampliar os conhecimentos sobre esse tema, tão presente na realidade profissional da nossa área de formação. A formação de professores é, sem dúvida, um tema que desperta muito interesse no meio acadêmico. O desafio de pensar em uma educação de qualidade no Brasil vem de longos anos e em passos lentos. Profissão esta, que percorreu os caminhos tomados pelas políticas educacionais e de formação de professores, sofrendo influências no âmbito educacional.

A tarefa de pesquisar e discutir a história da educação, o perfil e a construção da identidade dos professores no Brasil é abrangente e complexa. O histórico da trajetória profissional docente envolve uma ampla discussão, estudos minuciosos e uma vasta investigação. A partir disso, bordamos nessa pesquisa os eventos que se apresentaram notáveis, podendo ser elucidados, conforme a ilustração 3, através do delineamento de uma linha do tempo.

Ilustração 3- Percurso Histórico da formação docente



Fonte: Elaborado pelas Autoras, (2019).

Ao pensar e refletir sobre a formação do professor, agente principal do processo de ensino e de aprendizagem, conhecer mais sobre o magistério em uma perspectiva histórica, compreender o processo pelo qual a docência passou a ser reconhecida como profissão, considerando os embates travados pela categoria para definir seu papel na sociedade e sua identidade profissional, nos faz perceber a importância do reconhecimento profissional do professor, um agente que construiu sua identidade pouco a pouco, através de lutas e conquistas. A partir dessa concepção, é preciso reconhecer o professor como um sujeito de um fazer e de um saber próprios.

A partir das leituras, ressaltamos, por fim, os conceitos de Saviani (2008). Constatando que, ao longo dos últimos dois séculos, as progressivas mudanças no processo de formação docente refletem sua descontinuidade. A questão pedagógica introduziu-se lentamente, conquistando lugar central nos ensaios, no entanto, até hoje não encontrou um encaminhamento satisfatório. Ainda, a análise histórica acerca das políticas de formação docente revela sua precariedade que, apesar das constantes mudanças, não obtiveram sucesso em estabelecer uma referência sólida de preparação docente, capaz de enfrentar as adversidades do sistema escolar brasileiro.

Ao analisarmos as questões norteadoras dessa pesquisa, constatamos a grande evolução na formação de professores, mas também, o quanto ainda precisamos avançar para uma educação de qualidade. Para além do campo da formação de professores, no sistema educacional em geral, o quanto é necessário pensar a educação como prioridade para a superação da miséria, da injustiça social e da dignidade humana.

É relevante, adquirir uma consciência política, de que o suporte que urge em nosso país para romper as barreiras da ignorância, advém da educação e que a classe de professores faz toda a diferença nesse processo. Arroyo (2000, p. 207), reforça que esta consciência alarga

a “nossa auto visão, da maior densidade social e cultural a nosso fazer”, sendo esta, um mecanismo de recuperação de dimensões do ofício docente, que é socialmente relevante.

Ainda, é preciso reivindicar a valorização da formação desse profissional, com a exigência de políticas públicas que realmente contemplem a profissionalização da categoria.

TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL IDENTITY: RELATIONS BETWEEN THE PAST AND PRESENT

Abstract

The present article has as its theme the teacher education and the professional language, with the objective of conducting a study about the formation of teachers to understand the historical, politics and social aspects of the profession, and their relation with the concept of professional identification. To achieve it, the methodological approach was a qualitative, bibliographical and documentary research, supported in theoretical references about the subject. Through the reflection of the history of teaching, the studies point the recurrent changes in the sense of teacher identity, a result of the social signification of the profession, considering that the teacher's identity is a dynamic process of construction and reconstruction throughout the professional experiences, raising from the identifications is made with lifelong action. The results show that it is not possible to categorize the teacher identity, because in Brazilian history, teacher education policies show changes and changes, considering the teacher identity not as a static process, but as a social practice.

Keywords: Teacher training. Professional identity. Teacher training policies.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E D; BARRETO, Elba S de S; GATTI, Bernadete A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JUNIOR, Orlando Antônio. Et al. **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro. 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70 ed. Lisboa, 1977.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 4.ed. ver. Ijuí: Ed. Unijí, 2018.

BRASIL. **Decreto lei nº 2006/2009 de 30 de Agosto**. Disponível em: <<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2009/08/16800/0575705759.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

BRASIL. Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União**. Brasília, v. 134, n. 1.248, p. 27.833-27.841, 23 dez. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 62/2007. **Regime jurídico das instituições de ensino superior**. Disponível em < <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2007/09/17400/0635806389.pdf>>. Acesso em: mai. 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 26 jun. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9394, 1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em 26 jun. 2018.

DOURADO. Luiz Fernandes. Plano Nacional de educação como Política de Estado: antecedentes históricos, avaliações e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliações e perspectivas**. Goiânia: 2011. P.17-59.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame. Mas útil para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: **Em tese**. Belo Horizonte, v. 22, n. 1, jan. /abr. 2016.

COSTA, F. T. P; SILVA, M. M.P; BESSA, V.T.P; CALDAS, I. F.P. **A História da profissão docente: Imagens e Autoimagens**. 2014. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_30_09_2014_11_06_31_idinscrito_902_d4dbe7099d5ff20d4fd377156a2a2bd1.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

ENS, Romilda T.; VAZ, Fabiana A. B. **Políticas de formação de professores no Brasil: Caminho do curso de Pedagogia.** 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639934>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

ESTEVE; José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. **O passado e o presente dos professores.** Porto Editora, 1999.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Celia Marcondes de; SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

FERREIRA Jr., Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX.** São Carlos. 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/83087227-Colecao-uab-ufscar-historia-da-educacao-brasileira-da-colonia-ao-seculo-xx-pedagogia-amarilio-ferreira-jr-historia-da-educacao-2.html>. Acesso em: 18 jun. 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7.ed. São Paulo: Paz na terra, 1996.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **História da Educação.** São Paulo: Cortez 1990

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, Elaine L de A. **Manual de pesquisa qualitativa.** Grupo anima, 2014. Disponível em: <http://disciplinas.nucleoad.com.br/pdf/animatcc/gerais/manuais/manual_quali.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

LIBÂNEO; José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONI, Marina de A; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologias de científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jun 2019.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação.** Porto Alegre, 22. ed., n. 37, 1999.

NÓVOA, Antônio. **O passado e o presente dos professores.** In: Mudanças sociais e função docente. ESTEVE; José M., Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor.** Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Professores e sua formação**. Lisboa-Portugal. D. Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Instituto de educação da Universidade de Lisboa, Portugal, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

PINHO, Maria José. **Políticas de formação de professores: intenção e realidade**. Goiânia: Cãnone, 2007.

PRADO, A.F. et al. **Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão**. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol__1373923960.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

SANTOS, Camila de Fatima Soares dos Santos; SUDBRACK, Edite Maria. **Profissionalização docente no contexto do PNE: entre proclamações e desmonte**. Curitiba-PR: CRV editora, 2018.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas-SP Autores e associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. ed. 4. São Paulo: Autores e associados, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas-SP: Autores e associados, 2005.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade**. 3ª ed. Campinas-SP: Autores e associados, 2006.

SILVA, Katiane M B. **Do ensino religioso às aulas régias: a transição de uma educação religiosa para o ensino laico**. Universidade federal do Rio Grande do Norte, 2008.

SILVA, Renata, S. **Um caminho para a identidade docente: do mal-estar à autonomia**. 74 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre. 2017. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9936/1/000482862-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 17 jun 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: vozes, 2008. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=_dcbBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&ots=p9gsBPjiJv&sig=_raD8n6OvhFvdH>

FjibbnibibinoHssi8rgfs60c&rrgfs60c&rhttps://books.google.com.br/books>. Acesso em: 20 nov. 2018.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.